

**МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН**

**САМАРКАНДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. А. НАВОИ**

**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
ОТДЕЛЕНИЯ РУССКОЙ ФИЛОЛОГИИ**

КАФЕДРА МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ
В ИХ РОДОВОЙ СПЕЦИФИКЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ
В СТАРШИХ КЛАССАХ**

**Исполнитель: студентка 4 курса
Садритдинова Шахноза**

**Научный руководитель:
доц. Алимова Д.Х.**

Выпускная квалификационная работа выполнена на кафедре
русской и мировой литературы. Рассмотрена
и допущена к защите 28 мая 2014 г.
(протокол №9)

Завкафедрой мировой
литературы _____ доц.Ишниязова Ш.А.

Выпускная квалификационная работа защищена на собрании
ГАКа и оценена на _____ баллов (протокол №).

Председатель ГАКа: _____ доц.Латипов О.
Члены: _____

Самарканд – 2014

ВВЕДЕНИЕ

Выбор темы. Одной из важнейших проблем современного школьного литературного образования является проблема изучения художественного произведения с учетом своеобразия его рода и жанра. Совершенствование изучения произведений в родовой и жанровой специфике предполагает развитие способности наслаждаться искусством, воспринимать произведение в его художественной целостности и неповторимой значимости.

Актуальность темы определяется тем, что овладение методикой преподавания литературы (теоретическими знаниями о закономерностях процесса обучения и умениями применять их на практике) — важное условие и значимый компонент подготовки студентов-филологов к профессиональной деятельности, один из факторов повышения их идейно-теоретического и духовного уровня. Наша выпускная работа представляет собой изложение основных вопросов методики преподавания эпических, лирических и драматических произведений в школе.

Степень изученности. Теоретическая глава выпускной квалификационной работы основывается на учениях теоретиков – литераторов В. Фролова, С. Фрейлиха, М. Кагана, О. Журчевой, Б.С.Михайличенко, что позволяет использовать поэтико – структурный анализ пьес русских драматургов.

В науке складываются целые методические школы – ленинградская и московская (З.Я. Рез, В.Г. Маранцмана, Т.В. Чирковская, М.Г. Качурин, Н.А. Станчек и др.; Н.И. Кудряшев, Г.И. Беленький Н.Д. Молдавская, О.Ю. Богданова, Т.Ф. Курдюмова и др.), разрабатывающие такую методику изучения литературного произведения, которая приближала бы школьника к художественному тексту, способствовала его эстетическому и умственному развитию.

Помимо теории литературных родов и проблемы их преподавания в школе работа содержит значительный практический материал: примеры

заданий и образцы их выполнения, разработки и фрагменты уроков, рекомендации методистов и опытных учителей.

Методологическая основа. В качестве теории драмы в исследовании привлекаются работы ведущих литературоведов, которые создали прочную основу, позволяющую рассматривать сложные вопросы, применительно к их учению. Прежде всего, это исследования концептуального характера Журчевой О.В., Громовой М.И. и Фролова В.В. Классические образцы разбора художественных произведений оставили методисты В. Я. Стоюнин, В. В. Голубков, Н. И. Кудряшев и др.

В работе используется **историко-литературный научный метод** наряду с методами методического характера :

метод чтения (индивидуальное, коллективное, «про себя», вслух, слушание, выразительное);

метод анализа художественного произведения;

метод комментирования произведения с помощью внетекстовых материалов: писем, мемуаров, литературно-критических статей.

метод литературного творчества (пересказ с изменением лица героя, сочинение писем, дневников героев, сочинения по жизненным впечатлениям, собственных художественных произведений).

Указанные методы основаны на классификации Н.И. Кудряшева, в которой при каждом методе перечислены конкретные приемы, виды деятельности отдельно учителя и учащихся.

Объектом исследования является одна из важнейших проблем современного школьного литературного образования - проблема изучения художественного произведения с учетом своеобразия его рода и жанра **в старших классах.**

Предметом являются:

- **по эпическим произведениям проза Пушкина**, занимающая в программе IX класса скромное место. Школьники на уроках биографии осознают, какое значение имеют «Повести Белкина» в

творческой эволюции писателя, у них складывается общее представление о работе Пушкина над прозаическими произведениями («Дубровский», «Пиковая дама», «Капитанская дочка»).

- Лирические произведения И. Бунина.
- Как пример изучения драматического произведения проанализирован текст комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» в IX классе.

Цели и задачи исследования. Наша выпускная работа представляет собой изложение основных вопросов методики преподавания эпических, лирических и драматических произведений в школе. Реализация поставленной цели по изучению жанровой и тематической специфики произведений предполагает решение **следующих задач**:

- основные особенности изучения художественных произведений в школе;
- методы работы, которые помогают учесть трудности восприятия эпоса, лирики и драмы учащимися старших классов;
- обращение к сценической истории пьесы на уроках чтения и анализа текста драмы;

Научная и практическая значимость. Материалы и выводы могут быть использованы при чтении общих курсов по истории русской литературы, методики преподавания литературы.

Объем и структура работы. Структура выпускной квалификационной работы обусловлена поставленной целью и задачами. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы. Список использованной литературы состоит из 40 наименований. Общий объем работы 50 страниц.

Во введении обосновывается выбор темы выпускной квалификационной работы, выявляется актуальность, новизна, методологическая основа, предмет исследования, цели и задачи, научная и практическая значимость.

В первой главе «Чтение и изучение художественных произведений в их родовой специфике в школе» как одна из важнейших проблем современного школьного литературного образования является проблема изучения художественного произведения с учетом своеобразия его рода и жанра.

Раздел 1. Методика анализа эпического произведения. Поскольку основным недостатком восприятия эпических произведений особенно после их самостоятельного чтения оказывается отсутствие целостности, то одной из задач анализа является воссоздание этой целостности, причем внимание к жанру произведения играет в решении этой задачи немалую роль. В работе нами приведены примеры планов анализа **прозы Пушкина** («Повести Белкина», «Дубровский», «Пиковая дама», «Капитанская дочка»).

Оптимальным вариантом организации работы над прозой Пушкина является сочетание трех основных направлений: обзорных лекций учителя, включающих краткий анализ ограниченного количества эпизодов; повторение материала, и задания для индивидуальной самостоятельной работы по тексту. Это поможет избежать перегрузки учащихся и выполнить требования программы.

Раздел 2. Чтение и изучение лирических произведений в их родовой специфике. Основными особенностями лирических произведений, отмеченных в трудах литературоведов, являются следующие: изображение характера в отдельном проявлении, в конкретном переживании; субъективированность этого изображения, индивидуализация его¹ Непосредственное переживание отодвигает на второй план жизненные ситуации; в лирических произведениях отсутствует развернутый сюжет, для них характерна «художественно организованная в целостную выразительную систему языка стихотворная речь»². Учащиеся IV-VI классов более

¹ Тимофеев Л. И. Основы теории литературы. – М., 1971. – С. 367.

²Словарь литературоведческих терминов / Ред.-сост. Л. И. Тимофеев и С. В. Тураев. – М., 1974. – С. 174-175.

восприимчивы к лирической поэзии, чем ученики VII-VIII классов. В IX классе интерес к лирике у большинства школьников возвращается, при этом на новом, более высоком уровне. Основной особенностью уроков лирики является необходимость углубить непосредственные эмоциональные впечатления учащихся. Осознание не только конкретного, но и общечеловеческого в лирике представляет наибольшую сложность. В методике изучения лирики особое место отводится выразительному чтению как органической части анализа текста. Рекомендуется также использование музыкальных произведений с целью воссоздать образ-переживание автора, мир чувств лирического героя. В работе с учащимися старших классов на уроках лирики особенно важно соединить логическое и эмоциональное начала. Уроки литературы дают интересные формы перехода от образного строя произведения к системе теоретических понятий и обратно, но на новом, более высоком уровне. В нашей работе процесс изучен на материале изучения лирики И. А. Бунина.

Вторая глава «Проблема изучения драматических произведений» состоит из 3-х разделов – «Особенности изучения драматических произведений в школе», «Урок изучения драматического произведения», «Анализ комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума». Драма показывает героя в действии; описания, кроме тех, которые содержатся в ремарках и словах персонажей — отсутствуют. Повествования в драме нет, последовательность событий воссоздается на основе реплик, монологов и диалогов действующих лиц, а также ремарок автора. Авторская позиция скрыта в большей степени, чем в произведениях других родов литературы. Предназначенность пьесы для актерского исполнения, для сцены требует деления на акты и явления и определяет сравнительно небольшой объем. Все эти характерные черты, как правило, не воспринимаются учащимися, которые являются довольно поверхностными читателями драматического произведения. Учителю приходится на уроках по изучению драмы воспитывать не только читателя, но и зрителя. В методике уроков по драме на первое место следует поставить

выразительное и комментированное чтение, затем — подготовленное чтение по ролям, беседа о сценической истории пьесы, анализ событий и характеров.

Как пример нами проанализирован текст комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» в IX классе.

В Заключении подведены итоги.

ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ЕГО РОДОВОЙ СПЕЦИФИКЕ

Одной из важнейших проблем современного школьного литературного образования является проблема изучения художественного произведения с учетом своеобразия его рода и жанра.

Совершенствование изучения произведений в родовой и жанровой специфике предполагает развитие способности наслаждаться искусством, воспринимать произведение в его художественной целостности и неповторимой значимости.

Во многих современных исследованиях ставится вопрос о необходимости совершенствования умственной, эстетической деятельности ученика, развитии его эмоциональной сферы, самостоятельности, в основе которой лежит владение способами добывания и применения знаний, — эта концепция чрезвычайно актуальна для решения задач литературного образования в средней школе. Аккумулируя достижения научно-эстетической мысли и литературоведения, школьный анализ избирателен и вариативен по своей природе. Это доказано всем ходом развития методической науки.

При любом подходе к анализу произведения целостность и проблемность являются его основными качествами. Сам по себе школьный анализ, вобравший и достижения литературоведения, настолько синтетичен по своей структуре, что в нем подчас трудно бывает отделить восприятие от анализа, а наблюдения над конкретными фактами от формирования обобщений. Все этапы изучения литературных произведений находятся в постоянном взаимодействии друг с другом.

Литература дает возможность учащимся знакомиться с разными эпохами, с разнообразными жизненными явлениями, человеческими отношениями, характерами, учит размышлять, думать. Литература способна

отражать всё многообразие жизни человека и общества. И в этом плане ведущая роль принадлежит прозе.¹

Раздел 1. Методика анализа эпического произведения

Эпические произведения занимают значительное место в школьной программе. Учащиеся изучают сказку, басню, былинку, рассказ, повесть, роман. Литературоведение раскрывает основные черты эпических жанров: воспроизводится внешняя по отношению к автору действительность в объективном ходе событий. Главным в эпосе является повествование о событиях. В центре изучения на уроках по эпическим произведениям оказываются *события, герои, авторская идея*. Ученики средних классов легче воспринимают сюжет и характеры, труднее – авторскую позицию. Кроме того, активно воспринимают композиционную структуру произведения. Восприятие авторской идеи оказывается затруднительным и для многих старшеклассников.

При изучении эпических произведений мы чаще всего используем следующие виды деятельности в зависимости от возраста учащихся и этапа литературного образования.

5–6 кл.:

- чтение учащимися вслух (правильное, беглое, выразительное) – не более 10–15 минут урока;
- пересказы различных видов;
- беседы на первоначальное восприятие, аналитические, обобщающие;
- составление простых сюжетных планов;
- различные виды характеристик литературных героев;

¹ Методика преподавания литературы: учебник для студ. пед. вузов / под ред. О.Ю. Богдановой. – М., 2009.

– творческие задания (устные словесные рисования, домысливание сюжета, составление кадроплана, иллюстрирование и т.п.).

7–8 кл.:

- пересказы с элементами анализа;
- составление сложных планов;
- различные виды бесед;
- развернутые аргументированные ответы на вопросы;
- различные виды характеристик литературных героев;
- отзывы на прочитанные книги.

9 кл. (добавляются к предшествующим – в 7–8 кл.):

- рассказ о писателе;
- самостоятельный анализ эпизодов, сцен, характеров;
- виды работ на основе самостоятельной исследовательской деятельности (сообщения, рефераты, доклады);
- участие в обсуждении на семинарах.¹

Методика анализа эпического произведения в значительной степени опирается на своеобразие рода и жанра. Вот как решает в данном случае проблему анализа произведений М. А. Рыбникова: «Методические приемы диктуются природой произведения... Балладу можно разобрать с помощью плана, но вряд ли следует планировать лирическое стихотворение. Маленький рассказ читается и разбирается в полном его объеме. Из романа мы выбираем отдельные, ведущие главы и одну из них читаем в классе, другую дома, третью тщательно разбираем и пересказываем близко к тексту, четвертую, пятую, шестую разбираем в более быстром темпе и пересказываем кратко, отрывки из седьмой и восьмой глав даются в форме художественного рассказа отдельными учениками, эпилог рассказывает классу сам учитель. Загадка отгадывается и повторяется наизусть, пословица

¹ Умумий урта мактаблари дастури. Адабиёт. 5-9-синфлар учун Тошкент, 1998.

объясняется и сопровождается житейскими примерами, басня разбирается в расчете на осознание выраженной в ней морали»¹.

Широкие рамки повествовательной формы, которую представляет собой роман, позволяет вместить в него и историю человеческой жизни, и картину общественных нравов, и обрисовку социальных условий, и воспроизведение огромного многообразия человеческих характеров. Достоинства романа высоко ценил В. Г. Белинский: «... его объем, его рамы до бесконечности неопределенны; он менее горд, менее прихотлив, нежели драма, ибо, пленяя не столько частями и отрывками, сколько целым, допускает в себе и такие подробности, такие мелочи, которые при своей кажущейся ничтожности, если на них смотреть отдельно, имеют глубокий смысл и бездну поэзии в связи с целым, в общности сочинения; ... форма и условия романа удобнее для поэтического представления человека, рассматриваемого в отношении к общественной жизни, и вот мне кажется, тайна его необыкновенного успеха, его безусловного владычества»² Если роман представляет собой большое эпическое произведение, охватывающее значительное количество событий, действующих лиц, то рассказ основывается на изображении одного или нескольких фактов, характерного для определенных социально-исторических условий. Рассказ — основной эпический жанр, изучаемый в V-VIII классах. Повесть является средней эпической формой, она раскрывает смысл большего количества эпизодов и персонажей, чем рассказ.

В предыдущей главе речь шла об отсутствии целостности восприятия учащимися отдельных компонентов, сторон произведения. Связать и сюжет, и другие элементы композиции, и образы, и приемы изображения, которыми пользуется писатель, с проблемами, которые волнуют его, и выбрать для решения этого наиболее оптимальный методический вариант — ответственная задача учителя.

¹ Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. — М., 1985. — С. 58.

² Белинский В. Г. Сочинения. — М., 1948. — Т. 1. — С. 112.

Поскольку основным недостатком восприятия эпических произведений особенно после их самостоятельного чтения оказывается отсутствие целостности, то одной из задач анализа является воссоздание этой целостности, причем внимание к жанру произведения играет в решении этой задачи немалую роль. Система анализа эпических произведений в старших классах строится на использовании многообразия методов и приемов анализа. В работе со старшеклассниками особое внимание следует уделить выбору глав, эпизодов, описаний и обобщениям после наблюдений над отдельными частями текста, особенно в условиях обзорного изучения.

Литература дает возможность учащимся знакомиться с разными эпохами, с разнообразными жизненными явлениями, человеческими отношениями, характерами, учит размышлять, думать. Литература способна отражать всё многообразие жизни человека и общества. И в этом плане ведущая роль принадлежит прозе.

Сама по себе проза чрезвычайно разнообразна: от коротких миниатюр и небольших зарисовок до многотомных эпоей или циклов романов. Жизнь в литературном произведении — это жизнь, осмысленная художником, пережитая и прочувствованная им. Отсюда обязательное внимание к взглядам художника, к его личности. Учитель избирает тот или иной путь анализа в зависимости от содержания, структуры и объема изучаемого произведения. Он может руководствоваться примерным планом-схемой анализа произведения.

План анализа эпического произведения

- Тема, проблема, идея произведения.
- Жанровое своеобразие.
- Характеристика героев: - портретная; речевая; психологическая (характер, поступки, поведение); роль пейзажа (интерьера) в раскрытии образов героев.
- Анализ композиции: особенности сюжета и фабула произведения; -

роль пейзажа и лирических отступлений в развитии действия. Анализ языка произведения: - лексические средства; система художественно-образительных средств (метафоры, сравнения, эпитеты и др.).

- Подведение итогов анализа и формирование личной оценки произведения учащимися.

Руководствуясь данным планом, учитель разрабатывает систему вопросов и заданий для анализа эпического произведения (например, рассказа А. П. Чехова «Человек в футляре»):

Какова тема рассказа А. П. Чехова «Человек в футляре»?

Опишите внешность Беликова (с привлечением конспекта).

Дайте психологическую характеристику героя.

Охарактеризуйте язык произведения.

Почему рассказ заканчивается смертью героя?

Встречали ли вы в жизни людей, похожих на Беликов;

Мое отношение к Беликову.

Такие вопросы способствуют раскрытию идейно-тематического содержания произведения, создают возможность для самостоятельной оценки рассказа. Выполняя задание и отвечая на вопросы, учащиеся отбирают необходимый материал из текста, анализируют его, делают самостоятельные выводы.

С крупными эпическими произведениями учащиеся знакомятся в старших классах, причем чаще всего изучаются отрывки, отдельные главы, что затрудняет анализ произведения (романа) как единого целого.

Приступать к анализу крупного эпического произведения можно лишь в том случае, если оно прочитано учащимися и они свободно оперируют материалом всего текста, ориентируются в нем.

Необходимо выделить следующие этапы работы над крупным эпическим произведением, отличающиеся по своему содержанию и приемам:

I. Вводное занятие, которое имеет своей целью подготовить учащихся к восприятию определенной информации; проводится в начале работы над отдельным произведением или текстом отдельного эпизода, фрагмента.

II. Работа над текстом художественного произведения:

- 1) комментированное чтение ключевых мест произведения;
- 2) чтение текста учащимися (дома и в классе);
- 3) полный (углубленный) анализ произведения. *

III. Заключительное занятие.

Вводные занятия должны быть связаны с общим планом работы над произведением. Они могут основываться на истории создания произведения, на беседе о личности писателя, на обосновании тех жизненных проблем, которым посвящены роман или повесть. Цель вводных занятий — наметить проблематику анализа и заинтересовать учащихся изучаемым произведением.

Следующий этап работы связан с анализом. Так, начав работать над повестью А. С. Пушкина «Капитанская дочка» в 8 классе, учитель должен сосредоточить внимание учащихся на двух героях — Гриневе и Пугачеве, на начальных эпизодах, характеризующих рассказчика, на встречах Гринева с Пугачевым.

Необходимо помочь учащимся полнее представить характеры Гринева и Пугачева, а затем поставить некоторые общие вопросы:

1. Как менялось отношение Гринева к Пугачеву? Почему?
2. Что понял и чего не понял в личности Пугачева Гринев?
3. Кто главный герой повести — Гринев или Пугачев?
4. Почему повесть называется «Капитанская дочка»?
5. В чем смысл эпитафии «Береги честь смолоду»?

Конечно, постановка таких вопросов потребует помощи учителя, однако вызовет у учащихся интерес к прочитанной книге.

Раскрыв на конкретных примерах образ исторического героя, учитель поможет учащимся осмыслить прозорливость и художественную смелость А. С. Пушкина.

Проза Пушкина занимает в программе IX класса скромное место. Школьники на уроках биографии осознают, какое значение имеют «Повести Белкина» в творческой эволюции писателя, у них складывается общее представление о работе Пушкина над прозаическими произведениями («Дубровский», «Пиковая дама», «Капитанская дочка»). Оптимальным вариантом организации работы над прозой Пушкина является сочетание трех основных направлений: обзорных лекций учителя, включающих краткий анализ ограниченного количества эпизодов; повторение материала, пройденного в VIII-IX классах и задания для индивидуальной самостоятельной работы по тексту «Повестей Белкина» и «Пиковой дамы». Это поможет избежать перегрузки учащихся и выполнить требования программы. Отсутствие времени на текстуальное изучение пушкинской прозы осложняет задачу, стоящую перед учителем и учащимися.

Беседы и анкетирование, проведенные с учащимися, прочитавшими «Повести Белкина» и «Пиковую даму», показывают, что они не воспринимают прозу Пушкина во всем ее богатстве. Воспринимается в основном сюжет повестей, и то в силу его сжатости недостаточно глубоко. Десятиклассники после самостоятельного чтения не осознают ни авторской позиции, ни художественных достоинств пушкинской прозы. А между тем это должно явиться основой всего последующего изучения прозы русских классиков. Художественная проза Пушкина — это новый этап в развитии взглядов самого писателя и в развитии русской литературы. Пушкин первый заложил основы русской реалистической прозы, хотя его особенная повествовательная манера не была никем повторена.

Первым этапом всей работы по прозе Пушкина является небольшая лекция учителя о «Повестях Белкина», созданных в период болдинской осени 1830 г. В лекцию включены элементы беседы и выступления учащихся,

получивших индивидуальные задания по тексту отдельных повестей всего цикла (сопоставить два поединка в повести «Выстрел»; проследить изменения в положении и состоянии станционного зрителя во время трех приездов рассказчика).

Углубление восприятия материала, изложенного учащимися, связано с организацией наблюдений над указанными отрывками из текста. В процессе обсуждения отмечаем целостность композиции всего цикла, объединенного образом рассказчика. Отмечаем, что Пушкин хотел ввести в повествование максимум простоты, документальности, что большой заслугой автора является создание типичных образов. Поведение действующих лиц глубоко мотивировано и в социальном, и в психологическом плане, автор редко использует сравнение, метафоры, зато глагол в его художественной прозе несет особую смысловую и эмоциональную нагрузку.

Важное значение в чтении и анализе текста имеет обдумывание авторской позиции, его концепции человеческой личности. Учитель строит эту работу лишь по отдельным ориентирам: характеры и сюжеты «Повестей Белкина» подсказаны Пушкину самой действительностью, в каждом образе воплощены существенные черты современного автору русского общества, в каждом отдельном случае автор, порой почти незаметно, дает нравственную оценку героям. В цикле «Повестей Белкина» нет ничего лишнего или случайного (так, написанный первым «Гробовщик» «уступил» место «Выстрелу», ибо не в накопительстве, а в мужественном самопожертвовании видел Пушкин истинное назначение человека). Общий вывод, завершающий короткую встречу учащихся с миром прозы Пушкина, заключается в следующем: глубоко раскрыв связи между личностью и средой, автор через судьбы представителей различных сословий стремится раскрыть законы развития общества. В произведениях периода болдинской осени 1830 г. он решал проблемы создания типического характера, стремился к демократизации литературного процесса. В 30-е гг. Пушкин заложил основы реалистической русской прозы.

Второй этап работы над прозой на уроках биографии Пушкина (произведения 30-х гг.) строится на основе повторении «Дубровского» и «Капитанской дочки». Предлагаем учащимся самостоятельно на знакомом по VIII классу тексту повести «Капитанская дочка» решить вопрос: «Как помогает композиция повести раскрытию характеров и авторского замысла?»

Целенаправленные наблюдения над известным уже текстом помогают открывать все новые грани пушкинского таланта, четче обозначить круг нравственных проблем повести. На уроке суммируем наблюдения и вместе с учащимися формируем обобщения, совершенствуя навыки целостного эстетического анализа прозаического произведения. В повести 14 глав: «Сержант гвардии», «Вожатый», «Крепость», «Поединок», «Любовь», «Пугачевщина», «Приступ», «Незванный гость», «Разлука», «Осада города», «Мятежная слобода», «Сирота», «Арест», «Суд». Решаем, что первая глава (описание семейства Гриневых) и концовка последней главы — своего рода эпилог, создают композиционное кольцо. Мы как бы по-прежнему находимся в семье, над которой прогремело эхо национальной трагедии. Главы 3-я, 4-я и 5-я: в них повествуется о Белогорской крепости, семье капитана Миронова, раскрываются отношения Гриневы с Машей и Швабриным. В главе 6-й («Пугачевщина») дается резкий сюжетный поворот, в корне меняющий судьбы людей: в итоге ценность человеческой личности проверяется в горниле народного восстания.

Глава «Вожатый» оказывается в особом положении. В ней впервые появляется Пугачев. Описание бурана, значимость заглавия, «вещий» сон Гриневы — все это делает главу как бы тревожной подготовкой ко всей цепи событий повести, к пониманию взаимоотношений между вождем крестьянского восстания и Гриневым. В целом композиция и сюжет повести «Капитанская дочка» подчинены раскрытию пушкинского идеала, освещению всех событий и характеров в свете этого идеала. Тема несогласия, протеста проходит через все творчество Пушкина. Не случайно в разгар работы над «Дубровским» Пушкин пишет план «Капитанской дочки»: его

волнует новая тема — крупнейшее в истории его отечества народное восстание.¹

Знакомство с прозой Пушкина включает краткий обзор учителем содержания повести «Пиковая дама». В этой части урока класс заслушивает выступления учащихся, прочитавших повесть и получивших индивидуальные задания по темам: «Причины поступков Германна» и «Роль фантастических элементов в повести».

Поведение Германна ученики объясняют влиянием среды («Поведение Германна мотивируется тем, что он живет в обществе, в котором главное — деньги»; «Германн видит, что лишь те имеют власть, у кого есть капитал, и он решается на все, даже на убийство. Пушкин винит во всем общество»). Психологическая мотивировка поведения героя ускользает от учащихся при попытке дать самостоятельно анализ повести. Раскрывая вопрос о причинах конфликта между героем и средой, школьники подчеркивают различие между Германном и теми, кто имел деньги.

Значение фантастических элементов девятиклассники понимают следующим образом: «Фантастические элементы Пушкин вводит для того, чтобы более ярко показать одолевшую Германна страсть к деньгам. Деньги, деньги, деньги. Все подчинено им»; «Фантастические элементы в повести Пушкина «Пиковая дама» использованы для того, чтобы еще глубже раскрыть внутренний мир героя, охваченного одной страстью — стремление иметь деньги».

Пушкин дает отрицательную нравственную оценку герою, хотя прямо нигде ее не высказывает, но жажда денег становится той причиной, которая приводит Германна к трагическому концу. Авторская позиция раскрывается в эпиграфе к IV главе повести («... Человек, у которого нет никаких

¹ Богданова О. Ю. Особенности изучения эпических произведений. В пособии: Методика преподавания литературы в средних специальных учебных заведениях / Под ред. А. Д. Жижинной. – М., 1987.

нравственных правил и ничего святого»). Справедливо утверждение Г. А. Гуковского, что характер Германна — это «могучее, типическое обобщение, образ, созданный на основе глубокого уразумения социального процесса проникновения капитализма в самые основы русской жизни»¹. Внимание к понятиям характера, метода, а также к особенностям индивидуального стиля писателя оказывает несомненное воздействие на углубление восприятия художественных произведений.

Используем запись самого Пушкина. В статье «О прозе», написанной в 1822 году, Пушкин так определил основные достоинства прозы: «Точность и краткость — вот первые достоинства прозы. Она требует мыслей и мыслей — без них блестящие выражения ни к чему не служат»².

Девятиклассники осознают особенности повествовательной манеры А. С. Пушкина при кратком знакомстве с «Повестями Белкина», «Пиковой дамой», а также в ходе повторения «Дубровского» и «Капитанской дочки». Это стремительное развитие действия, краткость сюжета, краткость портретных характеристик, простота построения предложений, особое значение глагольных конструкций.

Углубление восприятия прозы Пушкина даже в сжатом обзорном варианте создает основу для всей последующей работы над эпическими произведениями в старших классах. При изучении прозы М. Ю. Лермонтова используется сопоставление прозы Пушкина и Лермонтова с целью углубить понимание художественного метода писателей. В работе на уроках литературы особое значение имеет осознание учащимися таких особенностей прозы Н. В. Гоголя, как эпичность и лиризм, соединение низкого и высокого,

¹ Гуковский Г. А. Пушкин и проблемы реалистического стиля. — М., 1957. — С. 340-341.

² Пушкин А. С. Полн. собр. соч.: В 10 т. — М.; Л., 1957. -Т. VIII. -С. 15-16

сатирическая заостренность авторских характеристик, использование богатств народного языка.¹

Совершенствование деятельности старшеклассников связано с увеличением их творческой самостоятельности в ходе анализа литературных произведений. Особое значение имеет постепенное усложнение заданий старшеклассникам, целенаправленное формирование умений и навыков: от наблюдений над особенностями стиля произведений русских писателей, от первоначальных выводов и обобщений, касающихся отдельных компонентов стиля, — к владению теоретико-литературным понятием стиля в конкретном анализе художественного текста.

В итоговый урок-семинар или урок-зачет по роману А. С. Пушкина «Евгений Онегин» могут включаться следующие вопросы и задания:

Замысел А. С. Пушкина.

Судьба Онегина и судьба Татьяны.

Как автор передает атмосферу эпохи, приметы времени?

Автор, его гражданская и эстетическая позиция в романе.

Социально-исторические и психологические характеристики героев.

Утверждение Пушкиным принципов реализма, историзма, народности.

Подготовка к уроку-семинару или уроку-зачету предполагает: выразительное чтение и художественное воспроизведение сцен, описаний, раздумий поэта, подготовку рефератов, работу по учебнику и дополнительной литературе, формирование обобщений.

В каждом из приведенных примеров внимание к позиции автора, к его нравственным, гражданским и эстетическим идеалам помогает формированию нравственных чувств учащихся — причем именно в процессе чтения, целостного восприятия и анализа.

¹ Взаимосвязь восприятия и анализа художественных произведений в процессе изучения литературы в школе / Под ред. О. Ю. Богдановой. — М., 1984.

Раздел 2. Чтение и изучение лирических произведений в их родовой специфике

Специфика лирики как литературного рода заключается в следующем:

а) в ней первичен не объект, а субъект высказывания. «Предмет здесь (в лирике) не имеет цены сам по себе, но все зависит от того, какое значение дает ему субъект» (В. Белинский); для лирики характерно «... вовлечение в сферу изображения лишь тех явлений, которые важны для точки зрения лирического героя» (Т. Сильман);

б) образ в лирике – это образ-переживание. «Мысль в поэзии – это не рассуждение, не описание, не силлогизм, – это восторг, радость, грусть, тоска...» (В. Белинский). Постижение образа лирического произведения – это постижение его пафоса;

в) типизация в лирике тоже особенна:

«Самый субъективный род литературы. Она как никакой другой устремлена к изображению душевной жизни как всеобщей» (Л. Гинзбург);

г) многозначность поэтического слова – это и многозначность образа.

Особенность лирики как литературного рода делает ее сложной для восприятия. Во-первых, школьники пытаются обнаружить сюжет и его пересказать, если не находят такового, испытывают трудности в понимании стихотворения, а если обнаруживают лирическое повествование, то не связывают его с переживанием этого события поэтом. Во-вторых, они не воспринимают лирическое стихотворение как движение мыслей, чувств поэта. В-третьих, часто понимают слова в их прямом значении, не воспринимают поэтический образ как образ, построенный на ассоциациях, сцеплениях, рожденный воображением художника. В четвертых, обнаружив изобразительно-выразительные средства создания образа (метафоры, сравнения, эпитеты) не понимают, что это средства создания поэтического образа, не видят, какой образ создается при помощи этих средств.

Изучение поэтических произведений — один из сложнейших вопросов методики. Поэзия обладает большой силой воздействия на умы и сердца людей. Поэтические тексты — совершенные образцы эмоционально-выразительной речи. Наибольшую трудность представляет изучение лирических стихотворений, где чаще всего главным героем является авторское «Я». Иными словами: переживание дается как самостоятельный законченный образ. Поэтому передать содержание лирического произведения прозой нелегко. Для этого нужно приблизиться к авторскому «Я». Лирическое произведение может быть рассмотрено по примерному плану:

1. Место и время, события и обстоятельства в жизни поэта, которые сопутствовали созданию стихотворения.
2. Тема, идея стихотворения.
3. Композиция.
4. Основной мотив произведения.
5. Художественные средства изображения.
6. Чувства, выраженные в стихотворении.

Если необходимо обратить внимание на какие-либо конкретные вопросы по содержанию, композиции, стилю произведения, можно провести неполный (дополнительный) анализ. Например, работая над стихотворением А. С. Пушкина «Я помню чудное мгновенье...» в 9 классе, с целью раскрытия композиции стихотворения, учитель предлагает ученикам ответить на вопросы:

1. Какие чувства в душе поэта пробудило «мимолетное виденье»?
2. Какие силы в стихотворении противостоят любви?
3. Зачем в стихотворении даны повторы?
4. Первое или второе явление «гения чистой красоты» вызывает более сильный отклик в душе поэта?

Полный (обобщенный, анализ поэтического произведения лучше проводить по таблице, которая является своеобразной схемой основных

положений. Такая схема поможет учащимся дать развернутые ответы на вопросы.

«Само чтение поэта есть уже творчество» считал талантливый русский лирик и педагог И. Анненский. Изучение поэтического произведения представляет немало сложности для учителя-словесника. Ведь анализ лирики должен быть особым, тонким, соответствующим специфике рода литературы и читательскому восприятию школьников. Изучение произведений поэтического искусства тоже искусство, где важно все: вдохновение и педагогический расчет, мысль и чувство, интонация, темп, оттенки голоса. Главная цель при изучении лирики, считает Е.В. Карсалова (Карсалова Е.В. «Стихи живые сами говорят...»), добиться сопереживания и соразмышления с поэтом, раскрыть силу и глубину чувства и мысли, формировать у ученика те читательские качества, которые необходимы для полноценного восприятия лирики: эмоциональную отзывчивость, или эмпатию, образное, ассоциативное мышление, эстетическую реакцию на художественное слово. То есть, то восприятие, которое мы называем эстетическим.¹

Как же может строиться урок по изучению лирического произведения? Конечно, здесь нет единого рецепта, ведь каждое произведение неповторимо, оно рождалось под влиянием индивидуальных впечатлений, в нем отразилось душевное состояние уникальной человеческой личности. Значит, каждое стихотворение, несущее свой микрокосм чувств, потребует своего подхода, своей интонации, своей логики изучения.

Попытаемся определить необходимые для полноценного восприятия компоненты, этапы работы над произведением, приемы анализа и обобщения. Обратимся к мысли русского педагога конца 19 столетия Л.И. Поливанова, основателя одной из лучших московских гимназий, учителя А. Белого, который считал, что для верного восприятия, понимания

¹ Поэтика художественного текста на уроках литературы / Отв. ред. Богданова О. Ю. – М., 1997.

стихотворения необходимо «максимально приблизиться к состоянию, пережитому поэтом». От первого восприятия стихотворения зависит, затронет ли оно какие-то струны души или оставит читателя равнодушным. Ученик на уроке по изучению лирического произведения может оказаться не настроенным на лирическую волну чувств поэта. Поэтому во всех методических пособиях по изучению лирики рекомендуется особенно тщательно продумать *первый этап урока* – подготовку к восприятию. Приемы работы на этом этапе – рассказ о поэте, истории создания произведения, чтение уже известных стихотворений и отрывков на данную тему, использование смежных видов искусства. Необходимо, чтобы данный этап урока по тону, темпу, эмоциональному напряжению соответствовал тональности стихотворения, вызвал у школьников состояние, создал настроение, благоприятное для первоначального восприятия в классе. В старших классах можно использовать, кроме традиционной лекции, и составление литературного портрета изучаемого поэта на основе мемуаров, автобиографической прозы, литературно-музыкальную композицию, заочные экскурсии по местам, значимым в творчестве поэта.

Первоначальное чтение стихотворения должно быть особенно ярким, эмоциональным. Читает сам учитель. При первоначальном чтением не стоит давать никаких вопросов и заданий, чтобы не разрушить целостность восприятия. При чтении учебники лучше закрыть, так, например, всегда работала М.А. Рыбникова. Она считала, что ничто: ни иллюстрации, ни ссылки – не должно отвлекать ребят от поэтического слова. После чтения перед анализом стихотворения дадим школьникам минуту-другую перечитать его. Исключения могут составлять произведения сюжетные или значительные по объему.

Стихотворение прочитано. Как лучше провести *проверку его первоначального восприятия*? Очень ответственна первая фраза, первый вопрос. Вполне оправдан вопрос на проверку первичной читательской реакции: «Понравилось ли стихотворение?» Во многих случаях полезно

начать с вопроса об основном чувстве, выраженном в стихотворении. Оправдан вопрос о том, что представляли учащиеся, когда слушали стихотворение, особенно если в нем есть образы природы. Хорош вопрос о том, что бы нарисовали ученики, если бы им необходимо было бы сделать иллюстрацию к стихотворению. Какие краски они бы использовали? Можно предложить посмотреть на репродукции с картин художников и ответить на вопрос, какая картина наиболее близка стихотворению по содержанию и настроению. Это были вопросы на первоначальное восприятие, и они послужили мостиком к анализу стихотворения.

Самым сложным и важным этапом с методической точки зрения является *этап анализа* лирического стихотворения. Необходимо помнить, что каждое стихотворение в зависимости от его особенностей требует своей логики анализа. Самое главное – стихотворение само подсказывает эту логику. И если мы возьмем готовую схему анализа лирического стихотворения (а они имеются) и наложим ее на конкретное произведение, то чаще всего получится то, о чем сказал Сальери в известной «маленькой трагедии» А.С. Пушкина: «Музыку я разъял».

Методика изучения лирики должна быть направлена на выявление особенностей конкретного лирического произведения и преодоление односторонности его восприятия. Основные методические приемы – это приемы: а) развивающие эмпатию, личностно-эмоциональное восприятие поэта и его творчества; б) формирующие умение анализировать поэтический текст, воспринимать его и как творение индивидуального автора, и как явление культуры.

Первая группа приемов и видов работ:

- определение основного лейтмотива стихотворения, наблюдение за сменой чувств, переживаний лирического героя;
- воссоздание ситуации, вызвавшей монолог или диалог лирического героя;

- идентификация состояния, которое переживает автор и выявление причин этого состояния, перенос его на собственный жизненный опыт.

Вторая группа приемов и видов работ направлена на анализ поэтического текста:

- наблюдение за развитием образа-переживания: движением лирического повествования, мыслей, чувств при построчном комментированном чтении;

- выявление основных образных компонентов картины мира в стихотворении;

- составление психологического портрета, обобщенной характеристики лирического героя;

- выявление особенностей композиции, основных композиционных приемов (антитеза, композиционный параллелизм, повторы, композиционные части, принципы ассоциативного сцепления) при помощи выборочного комментированного чтения;

- определить, какой художественный прием используется в определенной части стихотворения, показать его роль в развитии мысли, чувства;

- выявление приемов создания поэтической образности: ритмическая и звуковая организация стихотворения, стилистические фигуры;

- нахождение историко-литературных и историко-культурных ассоциаций (старшие классы);

На **этапе обобщения** важны приемы, воссоздающие лирический образ в целом, вписывающие произведение в контекст творчества поэта и шире – в историко-литературный и историко-культурный контекст:

- рассказать, каким раскрывается поэт в этом стихотворении;

- проследить движение авторской интонации от первой до последней строфы;

- сопоставить иллюстрацию, репродукцию с картины с данным стихотворением;

- сделать вывод о том, какие мысли и чувства выразил в этом стихотворении поэт и какие художественные средства он для этого использовал;

- доказать, что стихотворение, содержащее событийный ряд, лирическое;

- определение жанровых особенностей поэтического текста и его названия;

- самостоятельные исследовательские домашние задания, направленные на осмысление личности поэта, его творческого пути (старшие классы).

- творческие письменные работы (в виде домашнего задания в старших классах), побуждающие учащихся выразить эмоционально-личностное отношение к поэту и его творчеству («Мое открытие поэта», «Мое любимое стихотворение поэта»).

В средних классах необходимо после этапа обобщения планировать **этап обучения выразительному чтению**, особенно если стихотворение задается для заучивания наизусть и выразительного чтения. Мы еще раз обращаем внимание на основные композиционные части стихотворения, на интонацию и смену интонации в каждой его части. Затем приступаем к тренировке в выразительном чтении. Лучше читать по частям, соотносимыми с частями композиции стихотворения. Ученики читают по очереди, чтение корректируется. Затем стихотворение прочитывается одним учеником целиком, оно тоже корректируется и может оцениваться.

Основными особенностями лирических произведений, отмеченных в трудах литературоведов, являются следующие: изображение характера в отдельном проявлении, в конкретном переживании; субъективированность этого изображения, индивидуализация его¹. Непосредственное переживание отодвигает на второй план жизненные ситуации; в лирических

¹Тимофеев Л. И. Основы теории литературы. – М., 1971. – С. 367.

произведениях отсутствует развернутый сюжет, для них характерна «художественно организованная в целостную выразительную систему языка стихотворная речь»¹.

В книге И. Ф. Волкова «Теория литературы» подчеркнуто, что у лирики есть свой предмет в реальной действительности, такой предмет, который в полной мере недоступен эпосу. Таким предметом является внутренний мир человека в его движении — процесс мышления и его внутренних переживаний».

Учащиеся IV-VI классов более восприимчивы к лирической поэзии, чем ученики VII-VIII классов. В IX-XI классах интерес к лирике у большинства школьников возвращается, при этом на новом, более высоком уровне.

Основной особенностью уроков лирики является необходимость углубить непосредственные эмоциональные впечатления учащихся. Мы вводим учеников в мир авторских мыслей и чувств и не торопимся совершить переход от единичного к обобщенному значению поэтического образа. Осознание не только конкретного, но и общечеловеческого в лирике представляет наибольшую сложность.

В методике изучения лирики особое место отводится выразительному чтению как органической части анализа текста. Рекомендуются также использование музыкальных произведений с целью воссоздать образ-переживание автора, мир чувств лирического героя. Многозначность слова в лирической поэзии требует внимания к его эмоциональному звучанию. Мелодия и ритм стиха воссоздаются в звучащем слове.

В работе с учащимися старших классов на уроках лирики особенно важно соединить логическое и эмоциональное начала. Уроки литературы дают интересные формы перехода от образного строя произведения к системе теоретических понятий и обратно, но на новом, более высоком уровне. Проследим этот процесс на материале изучения лирики И. А. Бунина.

¹ Словарь литературоведческих терминов / Ред.-сост. Л. И. Тимофеев и С. В. Тураев. – М., 1974. – С. 174-175

Учащиеся X класса имеют значительный опыт изучения лирической поэзии В. А. Жуковского, А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, К. Н. Батюшкова, Е. А. Баратынского, Н. А. Некрасова, Ф. И. Тютчева, А. А. Фета, самого И. А. Бунина, поэтов XX в. Они изучали лирическую поэзию на отдельных уроках или попутно с биографией поэта, изучали по темам и мотивам лирики, иногда — по жанрам, знакомы с понятием лирического героя, с ритмом, стихосложением, особенностями стихотворной речи.

На уроках по творчеству И. А. Бунина поможем школьникам воссоздать облик писателя в юности, составленный по воспоминаниям современников:

«Сухощавый, синеглазый, изящный, с боковым пробором русо-каштановой головы и своей знаменитой эспаньолкой, он казался современникам верхом сдержанности, холодной насмешливости, строгости и самолюбивой чопорности. С людьми сходилась непросто, оставаясь у какой-то границы, обозначавшей доверительную интимность, не переходил ее (как это было, скажем, в отношениях с Куприным или Шаляпиным) или даже делил дружбу с некоей потаенной внутренней неприязнью (такие противоречивые отношения сложились у него с Горьким).

Сдержанность и холодность Бунина были, однако, внешним защитным покровом. В откровенности, особенно при домашних, он был не в меру вспыльчив, ядовито резок, за что в семье его называли «Судорожным».

Остроумный, неистощимый на выдумку, он был столь одарен артистически, что Станиславский уговаривал его войти в труппу МХАТа и сыграть роль Гамлета. О его феноменальной наблюдательности в литературных кругах ходили легенды: всего три минуты понадобилось ему, по свидетельству Горького, чтобы не только запомнить и описать внешность, костюм, приметы, вплоть до неправильного ногтя у незнакомца, но и определить его жизненное положение и профессию.

Талант его, огромный, бесспорный, был оценен современниками по достоинству не сразу, зато потом, с годами, все более упрочивался,

утверждался в сознании читающей публики. Его уподобляли «матовому серебру», язык именовали «парчовым», а беспощадный психологический анализ — «ледяной бритвой». Чехов незадолго до смерти просил Телешова передать Бунину, что из него «большой писатель выйдет». Л. Толстой сказал о его изобразительном мастерстве: «Так написано, что и Тургенев не написал бы так, а уж обо мне и говорить нечего». Горький назвал его «первейшим мастером в современной литературе русской».¹

Встреча с лирикой И. А. Бунина открывает перед ними новые горизонты поэтического мировосприятия, откровения души. Ему принадлежат строки «Слова», написанного в пору тяжелых испытаний (1915 г.):

Молчат гробницы, мумии и кости, -
Лишь слову жизнь дана:
Из древней тьмы, на мировом погосте,
Звучат лишь Письмена.
И нет у нас иного достоянья!

Умейте же беречь
Хоть в меру сил, в дни злобы и страданья,
Наш дар бессмертный — речь.

Сам поэт оставил нам великолепные образцы владения словом.

Вчитаемся в строки бунинского «Ковыля» и подумаем над вопросами.

1. Какие образы возникают в нашем сознании при чтении стихотворения. Прежде всего, это образ степи и ковыля «старого и сонливого», который «качает, клонит и качает» ковыль, колышет вежи (палатки, кочевые шатры) половецкие и «бежит-звенит старинной былью». Прошлое и настоящее как бы сошлись в художественном времени и пространстве стихотворения. Отсюда и вопрос:

¹ О. Н. Михайлов. И. А. Бунин. Жизнь и творчество. – Тула, 1981, – с. 1).

Не тот ли это шлях,
Где Игоря обозы проходили
На синий Дон? ¹

2. Как вы понимаете смысл использования эпитафия? Эпитафия взят из «Слова о полку Игореве» и почти повторен в первой строке стихотворения. Это вопрос, ответом на который является все стихотворение. В нем мы угадываем бунинское чувство памяти, истории, природы, прежних и новых «великих бед».

3. Определите тему стихотворения и объясните смысл заглавия. Это, конечно, тема родной земли, раздумья о прошлых битвах в «темном поле», о тех полках, память о которых осталась в русских душах, в русской истории, на русских реках и дорогах («А путь бежит»); о неумолимости времени. А ковыль — это образ степи, ветра, шепчущихся сухих трав, связи времен.

4. Назовите запомнившиеся вам обороты речи, эмоционально окрашенные эпитеты. Обращаем внимание на повторяющиеся, как в русском фольклоре, — «шумит-звенит», «бежит-звенит», — глаголы, на обращение-восклицание «Гей, отзовись, степной орел седой!» необычные эпитеты «бледный день», «рассвет ненастный», «серая мгла», «ковыль сонливый», «задумчивые, тоскующие поля», «ветер буйный и тоскливый». Но суть не только в эмоциональности с яркости образов, а в той общей картине степи, воли, ковыля, памяти о прошлом — и ненастного дня сегодня.

5. Как отразилось изображение темы родной земли, ее истории, природы, жизни, прошлого и настоящего на поэтике стихотворения. Вновь читаем выразительно первую и вторую части, вдумываемся «вчувствуемся» в повторы, вопросы, вопросы...

6. Почему возникает ощущение своеобразного «расширения времени», в стихотворении. Это чувство возникает сразу, при чтении эпитафия — и затем

¹ Бунин. Собрание сочинений в 9 томах. - М.: Художественная литература, 1967.

строк о ветре, оно усиливается при чтении первой части с возникающими в сознании автора образами ратного стана, половецких шатров. Вторая часть как бы соединяет прошлое и настоящее образами шляха, Дона, вопроса ветру и орлу, — и наконец, — последние строки:

... Безмолвна степь. Один ковыль
сонливый
Шуршит, склоняясь ровной чередой...

В старшем классе представление о лирике И. А. Бунина обогащается изучением ряда стихотворных текстов, развивается восприятие образа лирического героя. Максимилиан Волошин высказал интересные, хотя далеко не бесспорные мысли о стихах Бунина: «Будучи истинным и крупным поэтом, он стоит в стороне от общего движения в области русского стиха. У него нет ритма, нет струящейся влаги стиха. Стихи его, как тяжелые ожерелья из неровных кусочков самоцветных неотшлифованных камней. Он рубит и чеканит свой стих честно и угрюмо, Его мысль никогда не обволакивается в законченную и стройную строфу. Он ставит точку посреди стиха, отсекает полет ритма в самом размахе. Но, с другой стороны, у него есть область, в которой он достиг конечных точек совершенства. Это область чистой живописи, доведенной до крайних пределов, которые доступны стихии слова. Большую часть книги занимают стихотворения, очень близкие тому тонкому и золотистому, чисто левитановскому письму, которым нам давно знаком автор «Листопада»¹.

Старшеклассники, знающие стихи о назначении поэта и поэзии в творчестве Пушкина, Лермонтова, Некрасова, Фета, Тютчева, с интересом относятся к новой для них трактовке темы, познакомившись с опубликованным в 1902 году стихотворением, имевшим тогда заглавие «В Альпах» и подзаголовок «Сонет на льдине».

¹ Максимилиан Волошин. Лики творчества. «Стихотворения» Ивана Бунина, 1903 — 1906. — Л.: Наука, 1988. — С. 491.

На высоте, на снеговой вершине,
Я вырезал стальным клинком сонет.
Проходят дни. Быть может, и доныне
Снега хранят мой одинокий след.

На высоте, где небеса так сини,
Где радостно сияет зимний свет,
Глядело только солнце, как стилет,
Чертил мой стих на изумрудной льдине.

И весело мне думать, что поэт
Меня поймет. Пусть никогда в долине
Его толпы не радуется привет!
На высоте, где небеса так сини,
Я вырезал в полдневный час сонет
Лишь для того, кто на вершине.

Эти строки несут в себе и традиционное («Пусть никогда в долине / его толпы не радуется привет!») и новое («И весело мне думать, что поэт / меня поймет»); в них заключено убеждение в исключительности своего поэтического дара («Я вырезал в полдневный час сонет / лишь для того, кто на вершине»).

В обобщении учителя целесообразно подчеркнуть обращение Бунина к проблемам любви и бытия:

Нет, не пейзаж влечет меня,
Не краски жадный взор подметит,
А то, что в этих красках светит:
Любовь и радость бытия.
(«Еще и холоден, и сыр»)

Одно из последних стихотворений Бунина «Ночь» с особой силой передает его мировосприятие, чувства его лирического героя:

Ледяная ночь,
мистраль.
(Он еще не стих.)
Вижу в окна блеск и даль
Гор, холмов нагих.
Золотой недвижимый свет
До постели лег.
Никого в подлунной нет,
Только я и Бог.
Знает только Он мою
Мертвую печаль,
То, что я от всех таю...
Холод, блеск, мистраль.

ГЛАВА II

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ДРАМАТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Раздел 1. Особенности изучения драматических произведений в школе

Драматических произведений не так уж много в школьной программе (Маршак «Двенадцать месяцев»; Гоголь «Ревизор»; Эсхил «Прометей прикованный», Шекспир «Ромео и Джульетта», Фонвизин «Недоросль»; Мольер «Мещанин во дворянстве», Грибоедов «Горе от ума»; Островский «Гроза» или «бесприданница», Шекспир «Гамлет»; Чехов «Вишневый сад», Горький «На дне»).¹ Драматург не повествует о жизни и характерах своих героев, а показывает их в действии. Отсутствие авторской характеристики, портретов героев, повествования о событиях осложняет восприятие драмы учащимися. Поэтому необходимо искать такие приемы и формы работы, которые, с одной стороны, дали бы возможность познакомить школьников со спецификой драмы как особого рода литературы, а с другой, – помогли бы им увидеть в изучаемых образцах произведения, предназначенные для сцены и поэтому требующие значительно большего воображения и усилия со стороны читателя. На вопрос о том, что отличает драматическое произведение от эпического, учащиеся, опираясь на свой читательский и зрительский опыт, указывают на его внешние отличительные признаки: диалогическую форму, деление на акты или действия, наличие списка действующих лиц (афиши), ремарок в тексте пьесы. Наша задача – раскрыть некоторые законы драмы, научить определять авторскую позицию и средства ее выражения.

Прежде всего, обратим внимание учащихся на то, что основа драматического действия – конфликт, его движение от экспозиции к

¹ Программа по литературе (5-9 классы). Ташкент, 2013.

развязке. Поэтому чаще всего при изучении драмы мы выбираем путь «вслед за автором». Какие специфические приемы изучения драмы мы будем использовать в школе для развития читательских умений школьников?

1. Составление сценического словаря, знакомство с понятием *афиша*, *ремарки*, *реплики*, *структура драматического конфликта*, *основные драматические жанры (комедия, трагедия, драма)*.

2. Изучение афиши, первое знакомство с героями.

3. Устное словесное рисование поможет представить внешний вид героев, воссоздать в воображении портрет.

4. Мизансценирование (описание места действия) поможет восполнить художественное пространство.

5. Анализ авторских ремарок раскрывает глубже характер героя и отношение к нему автора (ироническое, сочувственное и т.п.);

6. Характеристика героев (индивидуальная, сравнительная, групповая) при анализе одной сцены или в процессе развития конфликта.

7. Выявление структуры конфликта (экспозиции, завязки, развития действия, кульминации, развязки) в процессе анализа событий.

8. Составление графической схемы движения конфликта.

9. Чтение по ролям с целью выявить конфликт или характеры героев.

10. Анализ названия, жанра.

С какими приемами раскрытия образа в драматическом произведении мы познакомим учащихся, работая над пьесой? Автор заставляет героя рассказывать о себе, вступать в диалоги с другими героями, отстаивать свои убеждения, действовать, совершать поступки, мотивы которых обусловлены характером, жизненной позицией самого героя. О нем, о его характере, поведении, отношении к людям, событиям говорят и другие персонажи пьесы. Наконец, ремарки автора раскрывают душевное состояние героя в тот или иной момент.

Характер героя органически связан с конфликтом, лежащим в основе драматического произведения. Конфликты в драматических произведениях

почти всегда имеют определенное историческое содержание: в столкновении героев воплощаются наиболее существенные проблемы времени, волнующие общество.

Драма показывает героя в действии; описания, кроме тех, которые содержатся в ремарках и словах персонажей — отсутствуют. Повествования в драме нет, последовательность событий воссоздается на основе реплик, монологов и диалогов действующих лиц, а также ремарок автора. Авторская позиция скрыта в большей степени, чем в произведениях других родов литературы. Предназначенность пьесы для актерского исполнения, для сцены требует деления на акты и явления и определяет сравнительно небольшой объем. Важнейшая особенность драмы — концентрированность действия и значимость речевого высказывания персонажа. Все эти характерные черты, как правило, не воспринимаются учащимися, которые являются довольно поверхностными читателями драматического произведения. Нередко учителю приходится на уроках по изучению драмы воспитывать не только читателя, но и зрителя.

В методике уроков по драме на первое место следует поставить выразительное и комментированное чтение, затем — подготовленное чтение по ролям, беседа о сценической истории пьесы, анализ событий и характеров. Посещение спектакля и обдумывание режиссерского замысла повышает общий интерес к чтению и анализу драматического произведения, к пониманию его конфликта и того, что К. С. Станиславский называл «сквозным действием».

В процессе анализа и интерпретации эпизодов и характеров драмы особенно важно развивать воображение школьников, создавать эмоциональный настрой урока и ситуацию сотворчества, приобщать класс к замыслу возможной сценической постановки, учить проникновению в подтекст.

Большинство современных программ по литературе предлагают начать знакомство с драмой в VIII классе («Ревизор» Н. В. Гоголя).

В последующей работе над драматическими произведениями Н. В. Гоголя, А. Н. Островского, А. П. Чехова, А. М. Горького, У. Шекспира, драматургов XX века учащиеся не раз будут обращаться к специфике языка драмы, ее композиции, к историям постановок в театре.¹

РАЗДЕЛ 2. Урок изучения драматического произведения

Понятие о драме как роде литературы. Художественные условности драматического произведения.

Задачи образовательные:

1. дать определение драмы и её жанров;
2. выявить художественные особенности драматического произведения;
3. заинтересовать учащихся драматическим родом литературы.

воспитательные:

1. формировать у детей навыки совместной деятельности, самоанализа и самооценки;
2. формировать умение слушать друг друга, уважать чужое мнение.

развивающие:

1. развивать устную и письменную речь учащихся;
2. развивать умение работать с текстом.

Тип урока: Урок изучения теоретического понятия.

Продолжительность урока - 1 час.

Ход урока:

Стадия вызова.

Учитель: Мы приступаем к необычным урокам, потому что главной особенностью литературных произведений, с которыми мы познакомимся,

¹ Якушина Л. С. Изучение драматических произведений. – В сб. Проблемы анализа художественного произведения в школе / Отв. ред. О. Ю. Богданова. – М., 1996.

является не столько чтение, сколько их воспроизведение со сцены. Как вы думаете, о какого рода литературном произведении пойдёт речь?

Ученики: Драматическом.

Учитель: Известно крылатое выражение, что вся жизнь - театр, и человек в ней - актёр. Действительно, ведь в реальной жизни мы играем разные социальные роли: то вы ученики, то дети, то друзья, то прохожие, то внуки. И в каждой ситуации человек выбирает определённый тон и линию поведения, форму общения.

Но есть в обществе группа людей, для которых каждый день играет какую-то роль для зрителей - это профессия. Я говорю о театре, древнейшем виде искусства и об актёрах.

А театр начинается с литературы. Драматический, эстрадный, оперный - ни один из них не обойдётся без слов.

Итак, начнём.

Приём - составление списка известной информации.

- Я попрошу вас прочитать небольшую статью об одном из родов художественной литературы, о драме. Однако, перед тем, как читать, давайте немножко подумаем о драме. Возьмите лист бумаги и ручку. В течение 3-х минут запишите всё, что вы думаете о драме. Важно писать всё, что придёт на ум. Не имеет значения, правильно ли то, что вы записали или нет. Важно писать как можно больше. Начинайте.

(Разбиваю учащихся на пары)

Приём - «дискуссия в парах»

- Теперь повернитесь к своему соседу и спросите друг друга, что вам известно о драме. Даже если у вас возникнут определённые разногласия, тем не менее, запишите соображения, причём отметьте разногласия, исходя из того, что статья, возможно, прояснит некоторые из них.

- А теперь поделитесь своими знаниями о драме.

(По ходу ответов веду записи на листе бумаги)

2. Стадия осмысления.

Приём «ИНСЕРТ»

- Теперь пора подготовиться к чтению статьи. Пока вы её читаете, вы одновременно должны делать пометки на полях статьи. Их четыре: «V», «+», «?», "-":

Поставьте «V» («да») на полях, если то, что вы читаете, соответствует тому, что вы знаете или думаете, что знаете;

Поставьте «-» («минус»), если то, что вы читаете, противоречит тому, что вы уже знаете или думаете, что знаете;

Поставьте «+», если то, что вы читаете, является для вас новым;

Поставьте «?», если то, что вы читаете, непонятно, или же вы хотели бы получить более подробные сведения по данному вопросу.

Эти обозначения должны соответствовать вашим знаниям и пониманию. Совсем необязательно помечать каждую строчку или каждую предлагаемую идею. В конечном счёте, вы отразите своё представление о драме в целом. Теперь начните читать статью, не забывайте при этом делать пометки.

Драма - как один из родов художественной литературы существенно отличается от критики и эпоса, прежде всего тем, что она предназначена для исполнения на сцене. Её содержание составляют речи, разговоры действующих лиц в форме диалога (разговор двух или более персонажей) и монолога (речи, рассказа, выражения мыслей и чувств от первого лица). Речь действующих лиц сопровождается ремарками - авторскими указаниями об обстановке действия и внутреннем состоянии героев, их мимике и жестах. Кроме того, искусство слова дополняется режиссёрской трактовкой драматического произведения, актёрской игрой: мы слышим героев, видим их действия, являемся свидетелями протекающей на наших глазах жизни персонажей драмы. Сценическая обстановка (декорации, костюмы, свет, бутафория, музыка, шумы) усиливает впечатления от спектакля.

Греческое слово drama означает «действие». В драматическом произведении движение событий, столкновение и борьба противоположных сил, характеров протекают особенно остро и напряжённо. В то же самое

время сами события могут быть очень просты и обыкновенны. Но каждое слово, каждое движение раскрывает характер персонажа, его пробуждения, общественное лицо, место в жизни.

Основные виды драматических произведений - трагедия, драма (как вид, жанр, а не род художественной литературы, о котором здесь идёт речь), комедия. В комедии осмеиваются все стороны общественной жизни, отрицательные черты и свойства в характерах людей.

3. Стадия рефлексии.

Приём - «дискуссия»

- Статья прочитана. Подумайте о том, что вы прочитали. Теперь возьмите список всего, что вы знали, или думали, что знаете о драме. Какие знания подтвердились? Какие представления подтвердились? (учащиеся просматривают материал)

- Снова перечитайте статью и посмотрите на свои пометки. С чем вы согласны? Почему? (выслушиваются мнения)

- С чем не согласны? Почему? (выслушиваются мнения)

- Что вам было известно о драме?

- Что явилось для вас новым?

Приём - «сопоставление плана статьи»

(Работа в парах)

- Просмотрите ещё раз статью и, объединившись в пары, составьте её план, озаглавив его «Художественные особенности драмы как рода».

- Каковы художественные особенности драмы как рода? (отвечает один из пары). Если другие с чем - то не согласны, то после ответа они могут задать вопросы.

Д/З:

- 1) Составить синквейн, в основе которого будет слово «драма»;
- 2) Прочитать материал учебника;
- 3) Ответить на вопросы;
- 4) Выучить определение драмы и её художественные особенности.

На начальном этапе изучения драматического произведения одновременно с выявлением главного конфликта должно как бы состояться первое знакомство учеников с действующими лицами, с тем, какую роль они играют в развитии событий. В основу анализа кладется учет специфических особенностей построения пьесы и раскрытия ее образов. **Для примера остановимся на пьесе А. Н. Островского «Гроза».**

Первый этап анализа пьесы — чтение вслух в аудитории. Учащиеся должны четко представить себе основные цели анализа — проследить за развитием действия, найти кульминацию, определить конфликт, выявить обстоятельства и мотивы поступков героев. Без этого художественное восприятие драматического произведения не будет достаточно осмысленным.

Сама драматическая форма — деление на действия (акты) и картины — дает возможность делать небольшие естественные перерывы в чтении, во время которых происходит обмен мнениями.

Чтение отдельных сцен занимает 1—2 занятия, после чего начинается анализ образов героев.

В анализе пьесы А. Н. Островского «Гроза» учащимся следует овладеть такими важнейшими понятиями и навыками, как речевая характеристика персонажей, выяснение авторской позиции, выразительное и комментированное чтение текста и др. Вводная лекция об Островском подготовит понимание проблематики, идейной направленности пьесы, написанной незадолго до крестьянской реформы и отразившей нарастание протеста против деспотизма и духовного рабства.

Начинаем работу над текстом с комментированного чтения афиши и первого явления первого действия, являющегося экспозицией пьесы. Учащиеся обдумывают следующие вопросы:

Как воспринимает красоту природы Кулигин?

Что мы узнаем из первого явления о действующих лицах драмы?

Эмоциональное восприятие драмы углубится в ходе выполнения задания воссоздать картину первого действия. На фоне прекрасной волжской природы, красоту которой чувствуют Кулигин и Катерина, показана полная противоречий жизнь купеческого города. Вдумываясь в реплики действующих лиц, решаем, что автор увидел в медленной неторопливой жизни купцов-самодуров боязнь перемен. Поэтому так кричит и бранится Дикой, так охраняет свою власть Кабаниха.

Какое впечатление производит на учащихся Катерина? Они видят в ней женщину эмоциональную, непохожую на окружающих ее людей. Помогаем учащимся понять причину страха Катерины. Прежде всего, она боится не Кабановой. Катерина боится своего чувства, боится «греха», боится надвигающейся грозы. Но вместе с тем в ее репликах угадывается большая внутренняя сила: она не терпит «напраслины» и возражает свекрови, вспоминает, какой «резвой» была у «маменьки».

Обращаем внимание на значение образа грозы в пьесе. Гроза пугает Катерину, но не только в силу ее религиозности — она ждет беды, может быть, предчувствует трагическую развязку своего конфликта с «темным царством». Освежающему действию грозы радуется Кулигин, обыватели относятся к ней с суеверным страхом.

Решаем, что характеры действующих лиц, взаимоотношения между ними, нравы обитателей города отчетливо намечены в первом действии. Комментируя реплики персонажей из различных явлений первого действия, преподаватель раскроет особое значение речи героев в драме. В диалогах раскрывается личность героя, его прошлое, его внутренний мир. Эмоциональная взволнованная речь Катерины в разговоре с Варварой, ее короткие реплики в сцене с Кабанихой помогают читателю и зрителю воспринять образ женщины поэтической, глубоко несчастной, но не приниженной, не смирившейся. Такой вывод по итогам анализа первого действия важен для понимания идейного смысла драмы, ее оценки Н. А. Добролюбовым.

В работе над II-V действиями стремимся сочетать более подробный анализ узловых сцен с развернутыми обобщениями по содержанию каждого действия. Предлагаем материал для домашних заданий и работы на занятии.

Действие второе

Явление второе. «Какими вы представляете себе Катерину и Варвару?»

Явление шестое. «Как характеризует Кабаниху ее слова о старине и молодости?»

Действие третье

Сцена первая, явление первое. «Сравните рассказ Феклуши с рассказом Кулигина в первом действии о нравах Калинова. С какой целью автор ввел в драму образ Феклуши?»

Явление третье. «Что нового о нравах «темного царства» узнаем мы из диалога Кулигина и Бориса?»

Действие четвертое

Явление второе. «Сравните отношение к грозе Кулигина и Дикого. Какие понятия о добродетели, нравственности, общей пользе сталкиваются в этом диалоге?»

Явление четвертое, шестое. «Как удастся драматургу передать настроение калиновцев?»

Явление шестое. «Как ведут себя участники кульминационной сцены? В каких репликах автор с наибольшей силой раскрывает характер каждого из них?»

Действие пятое

«Какое эмоциональное впечатление производит сцена развязки? Как вы понимаете самоубийство Катерины: признак это силы или слабости? В каких словах Бориса раскрыта суть его характера? Как вы оцениваете поведение Кабанова в седьмом явлении и его последние слова: «Хорошо тебе, Катя! А я-то зачем остался жить на свете да мучиться!»?»

Преподавателю важно в процессе работы над текстом пьесы научить старшеклассников вдумчивому чтению, чуткому отношению к слову,

эстетическому восприятию образов и событий драматического произведения. Отдельные сцены целесообразно прочитать по ролям, использовать прием устного рисования, обратиться к сценической истории пьесы или использовать аудиовизуальные средства.

Дальнейшее совершенствование читательского восприятия учеников связано с увеличением их творческой самостоятельности в ходе идейно-стилистического анализа литературных произведений. Важно постепенное усложнение заданий старшеклассникам, целенаправленное формирование умений и навыков: от наблюдений над особенностями стиля русских писателей, от первоначальных выводов и обобщений, касающихся отдельных компонентов стиля, — к владению теоретико-литературным понятием стиля в конкретном анализе художественного текста.

Обратимся к анализу образа Катерины как центрального персонажа, несущего в себе главную авторскую идею и дающего драматическое движение всей пьесе.

Прежде чем анализировать и оценивать драматический характер героини, учащиеся должны получить представление о Катерине. Вот почему уже при чтении первого действия необходимо стремиться вызвать у учащихся сочувствие к Катерине.

Пятое явление первого действия впервые знакомит нас с Катериной. Как держит себя Катерина под градом упреков и придировок, то прямо, то косвенно направленных в ее адрес Кабановой? Сравним ее поведение, ее ответы свекрови с ответами Варвары и Тихона в той же сцене. Катерина держится с чувством собственного достоинства; скромно, но без робости она требует справедливого отношения к себе — это осознается учениками и вызывает их симпатию.

В рассказе о своей жизни в родительском доме Катерина раскрывается как характер с большими духовными задатками, с врожденной эстетической впечатлительностью. Она находит красоту в окружающем ее быте, в церковных обрядах. Но именно суровой обстановке кабановского дома, где всё делается

«из под неволи», Катерина впервые начала осознавать, как далека призрачная, идеальная жизнь, созданная ее фантазией, от действительности. Вот какой Катерина входит в действие драмы, и учащимся предстоит сделать предварительную характеристику первого действия.

После чтения первого действия учитель проводит беседу, посвященную Катерине. Она строится примерно вокруг таких вопросов:

1. Как сложились отношения Катерины с М. И. Кабановой, с ее детьми? (Проследите за поведением Катерины, Варвары и Тихона в 5—7 явлениях первого действия).
2. Что заставило Катерину вспомнить о жизни в родительском доме?
3. Чем можно объяснить мрачные предчувствия Катерины?
4. Что сближает и что разделяет Катерину и Варвару? Как эти различия отразились в их речи?
5. Какое представление о Кабановой сложилось у вас при чтении первого действия?
6. Какое значение имеет первое действие в драме? Сделайте вывод.
7. Какие противоречия заложены драматургом в экспозиции?
8. Перед каким выбором поставил драматург свою героиню в завязке драмы?

Отвечая на эти вопросы, учащиеся не только восстановят в памяти своеобразный склад психологии, чувств и стремлений центрального персонажа. Именно здесь, обсуждая семейные отношения Кабановых, ученики усвоят и «правовые», социальные условия того быта, где говорят: «Здесь что вышла замуж, что схоронили — все равно», где «мужней жене никуда не уйти от невыносимого домашнего гнета».

Возникает вопрос: Останется ли Катерина в этих условиях верна себе или покорится?

Анализ художественного произведения позволяет по-новому увидеть и оценить характеры героев, почувствовать дыхание давно ушедших времен.

Анализ произведения должен заканчиваться выполнением учащимися самостоятельных работ, в которых они передают свои мысли, чувства, впечатления от прочитанного.

Так, например, можно предложить учащимся составить схему опорных положений на тему «Почему погибла Катерина?»

С помощью схемы учащимся предлагается выполнить следующие задания:

1. Какие противоречивые чувства борются в душе Катерины? Укажите стрелками.

2. Какие чувства в душе Катерины одерживают верх?

Для индивидуальных заданий могут быть предложены следующие темы:

1. Протест Катерины - жизненная необходимость природы.
2. Главное в Катерине - ее естественное стремление.
3. Катерина — «луч света в темном царстве».
4. Душевная трагедия Катерины.
5. Катерина - духовно богатая, поэтически возвышенная натура.

Таким образом, работа над первым действием позволяет учащимся освоить экспозицию и завязку драмы, получить представление о героине.

Для домашней работы предлагается продумать сделанные во время чтения и беседы наблюдения и выводы и обобщить их в виде связного рассказа о Катерине.

Дальнейшее чтение и последующая беседа разъясняют вопросы:

1. Что нужно Катерине в жизни и чего она лишена в доме Кабановой?
2. Какой порядок жизни утверждает и защищает Кабаниха?
Кто из действующих лиц является ее сторонником?
3. Как проявляется и развивается столкновение, между Катериной и Кабановой?
4. Какая внутренняя борьба совершается в душе Катерины?

5. В ком Катерина ищет поддержки в своем стремлении вырваться на волю?

Находит ли она помощь?

6. В какой сцене отношения Катерины с «темным царством»

и ее внутренняя борьба достигают своего высшего напряжения?

7. На что надеется Катерина, убежав из дома и разыскивая Бориса? Что сулит ей дальнейшая жизнь в доме Кабановой?

Суть этих вопросов в том, чтобы, рассматривая вслед за автором события драмы, выделить главную линию развития действия, проследить обстоятельства нарастания конфликта, осознать непримиримую враждебность двух несовместимых начал — воли с неволей.

Для передачи эмоциональной силы центрального образа, для углубления подтекста роли, для объяснения всей линии действия в понимании характера необыкновенно важны слова Катерины, которые она произносит, прощаясь с мужем (И, 4): «Куда мне, бедной, деться? За кого ухватиться?» Катерина ищет опору сначала в муже, но, убедившись в его слабости, стремится найти себе поддержку в Борисе. Последняя надежда на возможность жизни рушится, остается один путь освобождения — гибель.

Одновременно с анализом драматического произведения учащиеся ведут наблюдения над речью персонажей. Речевая характеристика — важнейшее средство раскрытия драматического образа.

Анализ речи персонажа предусматривает ответы на ряд вопросов:

- 1.0 чем, с кем, в какой обстановке разговаривает герой (героиня)?
2. Какие слова и выражения любит употреблять герой? Как он строит фразы?
3. Какова его внешняя манера речи?
4. Как он (она) чувствует собеседников и реагирует на их реплики?
5. Какие художественные средства использует автор при изображении героев?

Можно предложить учащимся подготовить материал для речевой характеристики Катерины, найти доказательства положений о речи этой героини:

1. Речь Катерины насыщена выразительными средствами народно-поэтического языка, просторечными словами и выражениями, словами церковно-религиозного характера.
2. Речь Катерины богата интонациями — восторженными, радостными, грустными, трагическими... Интонации выражают отношение Катерины к окружающим.
3. В речи Катерины отражается всё богатство ее внутреннего мира: человеческое достоинство, гордость, нравственная чистота, правдивость натуры и др. »
4. Своеобразна синтаксическая структура ее речи: риторические восклицания, вопросы, неполные предложения. Иногда ее речь обретает черты русской народной песни, становится плавной, музыкальной, ритмичной.

Заключительный этап работы — это творческое задание, которое потребует от учащихся серьезной подготовки. Им предстоит ответить на вопрос: Как использует А. Н. Островский особенности народно-разговорного стиля речи для характеристики персонажей пьесы «Гроза»?

Готовясь к анализу драматического произведения, учитель определяет для себя центральную проблему работы над ним. Для решения этой задачи отбираются явления и ставятся вопросы. Необходимо представить, какие явления должны быть выделены для подробного анализа.

РАЗДЕЛ 3. Анализ комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» в IX классе

При работе над текстом комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» в IX классе в ходе чтения, комментирования и анализа текста выясняем особенности развития действия. Школьники находят завязку комедии, определяют две основные сюжетные линии, которые намечаются в 1-м действии.

Появление Чацкого в доме Фамусова — это завязка комедии, с этого же момента, с первых его слов намечается его конфликт с обществом, его «горе

от ума» и его горе от неразделенной любви. В работе с девятиклассниками не следует сводить анализ композиции к нахождению завязки, кульминации, развязки или, что еще ошибочнее, только к раскрытию двух переплетающихся сюжетных линий. На долю А. С. Грибоедова выпала заслуга создания подлинно реалистической пьесы. И. А. Гончаров в статье «Миллион терзаний» писал, что Чацкий начинает новый век.

Учащиеся отмечают, что действие комедии разворачивается стремительно, динамично, начинаясь ранним утром, когда чуть брезжит свет и Лизанька спит в креслах, сторожа покой влюбленной барышни, и заканчиваясь поздно вечером. В 1-м явлении Лиза переводит стрелку часов, чтобы поторопить Софью, а сам автор торопится рассказать обо всем произошедшем в доме московского барина в течение одного дня. В комедии нет ничего лишнего, в ней значима каждая деталь, каждая реплика. «В картине, где нет ни одного бледного пятна, — пишет И. А. Гончаров, — ни одного постороннего, лишнего штриха и звука, — зритель и читатель чувствуют себя и теперь, в нашу эпоху, среди живых людей. И общее и детали, все это не сочинено, а так целиком взято из московских гостиных и перенесено в книгу и на сцену, со всей теплотой и со всем «особым отпечатком» Москвы — от Фамусова до мелких штрихов, до князя Тугоуховского и до лакея Петрушки, без которых картина была бы не полна».¹

Решаем, что 7-е явление 1-го действия — это завязка комедии, ибо в разговоре Чацкого с Софьей намечается его общественная и личная драма. Классу дается задание представить, как может выглядеть на сцене все происшедшее в 7-м явлении. Учитель предлагает школьникам задуматься над следующими вопросами: «Как будет выглядеть сцена (обстановка, освещение)?», «Как располагаются на сцене персонажи?», «Каковы

¹ Грибоедов А. С. Сочинения / Вст. ст., коммент., состав и подготовка текста С. А. Фомичева. — М., 1988.

настроение, внутреннее состояние действующих лиц, интонации в их репликах, монологах?», «Как относятся друг к другу действующие лица?»

Работа подобного рода, которую иногда называют «режиссурой», помогает воссоздать изображенную в пьесе жизнь, требует глубокого проникновения в смысл произведения, подготавливает к чтению по ролям, развивает внутреннее видение. Использование данного метода базируется на специфике драмы как произведения, предназначенного для сцены, и на необходимости развивать читательское восприятие школьников.

Приведем пример результатов беседы о 7-м явлении.

1 вопрос. Обстановка, освещение.

Гостиная в доме Фамусовых, в ней большие часы, стрелку которых передвигала Лизанька. Справа дверь в комнату Софьи. В гостиной несколько кресел. Все еще раннее утро, но уже совсем светло. Софья уже давно потушила свечу, а стремительно вошедший Чацкий произносит: «Чуть свет — уж на ногах! И я у ваших ног».

2 вопрос. Настроение, внутреннее состояние действующих лиц, интонации в их речи. Взаимоотношения персонажей.

Чацкий любил и любит Софью, он не виделся с нею три года, он пронесся «верст больше седьмисот». Он счастлив, оживлен свиданьем, восхищен красотой Софьи, не может понять причины ее холодности. Но лирический, возбужденный тон его речи все время переходит в едкий, насмешливый, зачастую сатирический, хотя и беззлобный — по его словам, он свиданьем «оживлен и говорлив». Однако он успел в этом кратком разговоре дать резкую характеристику представителям московского барства и тем самым бросил ему вызов:

Что нового покажет мне
Москва?
Вчера был бал, а завтра будет два,¹

¹ Грибоедов А. С. Полное собрание сочинений: В 3 т. – СПб., 1995. – Т. I.

Тут и меценат — «сам толст, его артисты тощи»; книгам враг, поселившийся в ученый комитет, и «Гильотоме, француз, подбитый ветерком», и, наконец, Молчалин, бессловесный Молчалин, который, бывало «песенок где новеньких тетрадь увидит, пристаёт: пожалуйста списать». И все же Чацкий счастлив, что вновь оказался на родине:

Когда ж постранствуешь, воротись
домой,
И дым Отечества нам сладок и приятен.

Его слова действительно еще не так колки, как в последующих действиях, но он раскрывает свою позицию: «ум с сердцем не в ладу».

Заметно, что он говорит с Софьей как с равной, как с другом, как с любимой девушкой. Их прежняя любовь дала ему право воскликнуть: «Ну поцелуйте же, не ждали? говорите!» А Софья? Чацкий видит, что она только удивлена, что она не смотрит ему в лицо. Слова Чацкого о прошлом вызывают то ли насмешливое, то ли смущенное: «Ребячество!» Однако очень скоро она перестает «смущаться» и довольно резко парирует реплики Чацкого:

Гоненье на Москву. Что значит видеть
свет!
Где ж лучше?
Вот вас бы с тетушкою свесть,
Чтоб всех знакомых перечесть,

Когда речь заходит о Молчалине, Софья становится на защиту своего нового чувства: «Не человек, змея!» и уже фактически оказывается противницей Чацкого. На его слова: «Велите ж мне в огонь: пойду, как на обед», — звучит насмешливое: «Да, хорошо — сгорите, если ж нет?»
Рассматривая текст и систему образов пьесы, мы ставим перед учащимися вопрос о положительном герое в русской литературе.

После чтения и анализа текста пьесы в классе проводится анализ системы образов. Методы работы самые разнообразные. Важно на этих уроках донести до учащихся идейное богатство произведения и специфику художественной манеры Грибоедова.

Рассматривая образы представителей фамусовского общества, школьники учатся оценивать образ с точки зрения художественного мастерства автора, иначе они не получат истинного эстетического наслаждения от знакомства с произведениями литературы.

Каждый характер предстает как бы в двойном, а иногда и в тройном освещении. Фамусов — и любящий отец, и волокита, и насмешливый «старовер»; но в столкновении с Чацким видны его мракобесие, чиновничество, ханжество, невежество. Грибоедов, в соответствии с принципами реалистической эстетики, средствами языка раскрыл личность и социальную принадлежность героя, его внутреннее состояние и неповторимую индивидуальность. Речь одного и того же лица не только индивидуализирована, но и содержит множество различных интонационных и стилевых оттенков зависимости от обстоятельств, в которых действует персонаж. С особой силой это подчеркнуто в языке Молчалина, который является одним из основных средств его характеристики.

Ученики делают сообщение о речи Молчалина, касаясь попутно высказываний о нем окружающих. (Для сообщения можно выбрать речевую характеристику любого из действующих лиц.)

Молчалин появляется на сцене в 3-м явлении 1-го действия и не произносит ни слова, как бы оправдывая сразу свою фамилию. В следующем явлении он немногословен: «Сейчас с прогулки», «Я слышал голос ваш», «С бумагами-с»; несколько многословнее говорит он о делах, вернее, о бумагах:

Я только нес их для доклада
Что в ход нельзя пустить без справок, без иных,
Противуречья есть, и многое не дельно.

Грибоедов как бы предоставляет возможность читателю самому судить, насколько верна характеристика, данная ему Софьей в этом же явлении:

Вдруг милый человек, один из тех,
кого мы
Увидим — будто век знакомы,
Явился тут со мной; и вкрадчив, и умен,
Но робок...

Софья не замечает подобострастных, приниженных интонаций Молчалина, а ее восторженные речи о Молчалине вызывают безудержный хохот Лизы.

Слова Чацкого о глупости, бессловесности Молчалина, о том, что он дойдет до степеней известных, завершают характеристику его уже в 1 акте.

Последующие действия помогают раскрыть его личность в различных ситуациях. После падения с лошади и смятения Софьи Молчалин робко, но настойчиво пытается умерить откровенность Софьи: «... вы слишком откровенны», «Не навредила бы нам откровенность эта», «Ах! злые языки страшнее пистолета». И, наконец: «Я вам советовать не смею».

Но куда только деваются робость и покорность Молчалина, когда он остается с Лизой. Вот где удивительная метаморфоза в поведении, интонациях, стиле речи: «Веселое создание ты! живое!», «Какое личико твое!», «Как я тебя люблю!»

И дальше следует сцена «обольщения» Лизы: Молчалин предлагает ей «вещицы три»: туалет прехитрой работы, подушечку, помаду, с духами скляночки. Повторение уменьшительных суффиксов создает особый стиль и интонацию речи Молчалина: тут и лакейство, и тупость, и подобострастие.

В разговоре с Чацким Молчалин раскрывает себя. Своими талантами он считает умеренность и аккуратность, в свои лета он не смеет иметь сужденья, однако имеет довольно ясную цель: в Москве служить, «И награжденья брать и весело пожить». Неудивительно, что Чацкий считает Софью обманщицей, не веря, что «с такими чувствами, с такой душою Любим...»

Короткие эпизоды на балу показывают, как же Молчалин добивается своей цели. Он составляет партию в карты богатой влиятельной старухе Хлестовой, за что «получает»: «Спасибо, мой дружок». Затем: «Ваш шпиц — прелестный шпиц, не более наперстка. Я гладил все его: как шелковая шерстка!» И ответная реплика Хлестовой:

Спасибо, мой
родной.

Вся сцена вызывает отвращение у Чацкого и, очевидно, умиление у Софьи, ибо Чацкий с желчью и нескрываемой досадой говорит:

Молчалин! Кто другой так мирно все
уладит!
Там моську вовремя погладит!
Там в пору карточку вотрет!

Такое двойное восприятие Молчалина Софьей и Чацким делают его характер особенно выпуклым, заметным, ибо в комедии, наряду с темой «страдающего ума», властно звучит тема торжествующей глупости («Молчалины блаженствуют на свете!» — с горькой иронией восклицает Чацкий).

В разговор о том, что Чацкий сошел с ума, Молчалин вставляет и свое слово, считая его одним из наиболее веских доказательств безумия Чацкого:

Мне отсоветовал в Москве служить в
Архивах.

В последнем действии Молчалин верен себе. Перед Лизой он раскрывает и свою пустую душонку, и низость, и подлость, а заодно дает читателю понять, как же формировался его характер:

Мне завещал отец:
Во-первых, угождать всем людям без изъятья —
Хозяину, где доведется жить,
Начальнику, с кем буду я служить,

Слуге его, который чистит платья,
Швейцару, дворнику, для избежания зла,
Собаке дворника, чтоб ласкова была.

Далее:

И вот любовника я принимаю вид
В угодность дочери такого человека...
И, наконец:
Пойдем любовь делить плачевной нашей крали.
Дай обниму тебя от сердца полноты.

Но вот появляется Софья, и Молчалин снова подличает, ползает у ее ног, молит о прощении: «Ах, вспомните, не гневайтесь, взгляните!», «Помилуйте...», «Сделайте мне милость...», «Шутил, и не сказал я ничего, кроме», «Как вы прикажете».

При появлении Чацкого он скрывается к себе в комнату, и вся последующая сцена происходит без него, основного «виновника» переполоха в доме Фамусова.

Следующий важный вопрос — идея и конфликт пьесы — учитель раскрывает, опираясь на высказывания учащихся. Идея комедии: гневный протест против господствующих в обществе насилия, взяточничества, лицемерия, лжи, фальши и скрытый, но страстный призыв к другим взаимоотношениям между людьми, к честности, благородству, к служению делу, к свободной жизни, с особой силой раскрыт в столкновении Чацкого с фамусовским обществом. Он переживает общественную и личную драму, причем одна как бы переплетается с другой.

Преподаватель расскажет учащимся, что в произведениях эпохи классицизма для драматического произведения считалось обязательным соблюдение «трех единств» (места, времени и действия). В комедии «Горе от ума» это требование классицизма выдержано формально, ибо рамки сцены раздвинуты, действие разворачивается на основе борьбы двух общественных лагерей.

Хотя в пьесе Чацкий одинок, в репликах действующих лиц угадываются те, кто является его единомышленниками. Это и двоюродный брат Скалозуба, крепко набравшийся «каких-то новых правил», и князь Федор, племянник княгини Тугоуховской, который «чинов не хочет знать», и сторонники «ланкарточных взаимных обучений».

Избрав форму классической комедии, Грибоедов создал реалистическое произведение, став новатором в области формы, композиции. Велика роль Грибоедова в развитии русского литературного языка, ибо он обогатил его сокровищами живой разговорной речи, что придало языку пьесы необычайную живость и меткость. В этом новаторстве видна большая творческая смелость автора, его талант писателя-реалиста.

Речь персонажей различна по стилю и интонации. В речи Фамусова и Хлестовой воплощены черты «просторечья». Искусственно, книжно, зачастую на французский манер, говорят многие гости Фамусова. Высокое ораторское мастерство, гневный пафос слышны в речи Чацкого — отсюда обилие славянизмов в его монологах.

Обращаем внимание девятиклассников на взаимное обогащение разговорного языка и языка литературного, ибо действительно половина стихов Грибоедова, как предсказал А. С. Пушкин, вошла в пословицу.

Особую живость и естественность языку пьесы придавало то, что Грибоедов одним из первых в русской драматургии отказался от традиционного шестистопного ямба и использовал вольный ямбический стих; это создает стихию разговорности, беглости. На доске и в тетрадях записывается небольшой отрывок из пьесы, классу предлагается разбить строчки на стопы и указать количество стоп. Живая разговорность языка особенно чувствуется в диалогах, где стихи разбиты на реплики разных персонажей.

Учитель обращает внимание класса на особое значение рифмы в таком тексте; говорящие как бы перехватывают ее друг у друга, что создает

иллюзию разговорной речи и требует от читающего комедию вслух особой отчетливости произношения.

В чем же своеобразие жанра комедии Грибоедова? Драматург выступает нарушителем требований эстетики классицизма, гармонически объединив смешное и трагическое, сатиру, лирику и патетику. Свообразие драматургического рода подсказывает возможность связать изучение комедии Грибоедова со сценической историей пьесы. С интересом относятся ученики к рассказу о различных трактовках образа Софьи, о постановках пьесы в Художественном, Малом и Большом драматическом театрах в 30-е и 60-е гг.

Если есть возможность посмотреть спектакль, то суммировать впечатления от него помогут следующие вопросы:

1. Удалось ли исполнителю роли Чацкого раскрыть его личную и общественную драму?
2. В чем своеобразие образов, созданных исполнителями ролей Фамусова, Софьи, Молчалина?
3. Как передана в спектакле атмосфера эпохи?
4. Какие стороны авторского замысла удалось передать режиссеру?
5. Играют ли актеры спектакль как комедию? Или как драму, трагедию, сатиру?

Изучение комедии Грибоедова «Горе от ума» является важным звеном в расширении представлений учащихся о литературе и театре, о творческом методе автора, о композиции и языке произведения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Литература дает возможность учащимся знакомиться с разными эпохами, с разнообразными жизненными явлениями, человеческими отношениями, характерами, учит размышлять, думать. Литература способна отражать всё многообразие жизни человека и общества. И в этом плане ведущая роль принадлежит прозе.

- Жизнь в литературном произведении — это жизнь, осмысленная художником, пережитая и прочувствованная им. Отсюда обязательное внимание к взглядам художника, к его личности. Учитель избирает тот или иной путь анализа в зависимости от содержания, структуры и объема изучаемого произведения.
- С крупными эпическими произведениями учащиеся знакомятся в старших классах, причем чаще всего изучаются отрывки, отдельные главы, что затрудняет анализ повести (романа) как единого целого. Приступать к анализу крупного эпического произведения можно лишь в том случае, если оно прочитано учащимися и они свободно оперируют материалом всего текста, ориентируются в нем.
- Изучение поэтических произведений — один из сложнейших вопросов методики. Поэзия обладает большой силой воздействия на умы и сердца людей. Поэтические тексты — совершенные образцы эмоционально-выразительной речи. Наибольшую трудность представляет изучение лирических стихотворений, где чаще всего главным героем является авторское «Я». Иными словами: переживание дается как самостоятельный законченный образ. Поэтому передать содержание лирического произведения прозой нелегко. Для этого нужно приблизиться к авторскому «Я». Лирическое произведение может быть рассмотрено по примерному плану:

- Готовясь к анализу драматического произведения, учитель определяет для себя центральную проблему работы над ним. Для решения этой задачи отбираются явления и ставятся вопросы. Необходимо представить, какие явления должны быть выделены для подробного анализа.
- На начальном этапе изучения драматического произведения одновременно с выявлением главного конфликта должно как бы состояться первое знакомство учеников с действующими лицами, с тем, какую роль они играют в развитии событий. В основу анализа кладется учет специфических особенностей построения пьесы и раскрытия ее образов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА

2. Наша главная задача – дальнейшее развитие страны и повышение благосостояния народа. – Ташкент: Узбекистан, 2010.
3. Каримов И.А. Узбекистан на пороге достижения независимости. – Т.: Узбекистан, 2011.
4. Государственный образовательный стандарт общего среднего образования Республики Узбекистан. Ташкент, 2006.
5. Закон «Об образовании» Т.,1997.
6. Концепция литературного образования в школах Узбекистана. Ташкент. - 2009.
7. Концепция литературного образования в школах Узбекистана. Ташкент, 1997.
8. Национальная программа по подготовке кадров Т.,1997.
9. Обязательный минимум содержания образовательных программ общеобразовательной школы. М., 1997.
10. Программа по литературе (5-9 классы). М., 2004.
11. Умумий урта мактаблари дастури. Адабиёт. 5-9-синфлар учун Тошкент, 1998.

II. ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА

12. Пушкин А.С. Собр. соч. тт.1 - 10. Т, I., М., 1974.
13. Пушкин А. С. Полн. собр. соч.: В 10 т. – М.; Л., 1957. -Т. VIII. -С. 15-16.
14. Бунин. Собрание сочинений в 9 томах. - М.: Художественная литература, 1967.
15. Бунин И. Литературное наследство. В двух книгах. - М.: Наука, 1973. - С. 408..
16. Грибоедов А. С. Полное собрание сочинений: В 3 т. – СПб., 1995. – Т. I.

17.Грибоедов А. С. Сочинения / Вст. ст., коммент., состав и подготовка текста С. А. Фомичева. – М., 1988.

II. НАУЧНО-КРИТИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА

18. Голубков В. В. Методика преподавания литературы. – М., 1962.
- 19.Изучение литературы XIX-XX веков по новым программам / Отв. ред. Н. А. Бодрова. – Самара, 1994.
- 20.Методика преподавания литературы / Под ред. З. Я. Рез. – М., 1985.
- 21.Поэтика художественного текста на уроках литературы / Отв. ред. О. Ю. Богданова. – М., 1997.
- 22.Проблемы преподавания литературы в средней школе / Под ред. Т. Ф. Курдюмовой. – М., 2005.
- 23.Русская литература XX века: очерки, портреты, эссе / Под ред. Ф. Ф. Кузнецова. В 2 ч. – М., 1994.
- 24.Богданова О. Ю. Формирование понятия критического реализма в процессе изучения литературы в восьмом классе. – М., 1980.
- 25.Демидова Н. А. Изучение литературно-критических статей // Методика преподавания литературы. В 2-х частях. Ч. I. – М., 1995.
- 26.Литература. Русская классика (избранные страницы): IX класс: Учебник-практикум. – М., 1997.
- 27.Русская литература XIX века: Практикум: X класс. – М., 1997.
- 28.Храпченко М. Б. Художественное творчество, действительность, человек. – М., 1978. – С. 328.
- 29.Станчек Н.А. Построение урока литературы и развивающее обучение // Литература в школе. – 1979. – № 1.
- 30.Азейрман Л. Урок литературы как диалог// Литература в школе.–1990. – № 4.
- 31.Проблемы преподавания литературы в средней школе / Под ред. Т. Ф. Курдюмовой. – М., 1985.

32. Методика преподавания литературы: учебник для студ. пед. вузов / под ред. О.Ю. Богдановой. – М., 1999.
33. *Лавлинский С.П.* Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход: учебное пособие для студентов-филологов. – М., 2003.
34. Аникст А. А. Теория драмы в России от Пушкина до Чехова. – М., 1972.
35. Корст Н. О. Анализ драматических произведений. – В сб. Преподавание литературы в старших классах. – М., 2004.
36. Проблемы преподавания литературы в средней школе / Под ред. Т. Ф. Курдюмовой. – М., 1985.
37. Якушина Л. С. Изучение драматических произведений. – В сб. Проблемы анализа художественного произведения в школе / Отв. ред. О. Ю. Богданова. – М., 1996.
38. Взаимосвязь восприятия и анализа художественных произведений в процессе изучения литературы в школе / Под ред. О. Ю. Богдановой. – М., 1984.
39. Мадер Р. Д. Анализ поэтического текста на уроках литературы. – М., 1979.
40. Поэтика художественного текста на уроках литературы / Отв. ред. Богданова О. Ю. – М., 1997.
41. Проблемы преподавания литературы в средней школе / Под ред. Т. Ф. Курдюмовой. – М., 1985.
42. Рез З. Я. Изучение лирики в школе. IV-VII классы. – Л., 1968.
43. Тодоров Л. В. Работа над стихом в школе. – М., 1965.
44. Богданова О. Ю. Особенности изучения эпических произведений. В пособии: Методика преподавания литературы в средних специальных учебных заведениях / Под ред. А. Д. Жижиной. – М., 1987.
45. Мадер Р. Д. Анализ поэтического текста на уроках литературы. – М., 1979.

46. *Хализев* . Теория литературы. М.. 1995.
47. Методика преподавания литературы: Хрестоматия-практикум. М., 2003.
48. *Маткурбанов У. Ю.* Теория литературы в школе. Нукус, 1991.
49. Методика преподавания литературы / Богданова О. Ю. и др. М., 1995.

IV. ИНТЕРНЕТ МАТЕРИАЛЫ:

50. [http://www.kultura-portal. Ru](http://www.kultura-portal.ru)
51. <http://www.ng.ru>
52. <http://www.okno.ural.ru/106/9.htm>
53. http://www.smotr.ru/inter/inter_kul_sigarev.htm
54. <http://teatrdoc.ru/verbatim.php>
55. <http://www.theatre.ru/drama/>

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	
ГЛАВА I«ЧТЕНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ИХ РОДОВОЙ СПЕЦИФИКЕ В ШКОЛЕ».....	
РАЗДЕЛ 1. МЕТОДИКА АНАЛИЗА ЭПИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ.....	
РАЗДЕЛ 2. ЧТЕНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ИХ РОДОВОЙ СПЕЦИФИКЕ.	
ГЛАВА II. ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ДРАМАТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ	
РАЗДЕЛ 1. ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ДРАМАТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ШКОЛЕ.....	
РАЗДЕЛ 2. УРОК ИЗУЧЕНИЯ ДРАМАТИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ	
РАЗДЕЛ 3. АНАЛИЗ КОМЕДИИ А. С. ГРИБОЕДОВА «ГОРЕ ОТ УМА» В IX КЛАССЕ.....	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	