МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН

САМАРКАНДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ РУССКОЙ ФИЛОЛОГИИ
КАФЕДРА РУССКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

На правах рукописи

УДК – 891.709

А.Абдурахманов

«ПЭТИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ».

5А120101 – ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ
(РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА)

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание академической степени магистра филологии

Работа рассмотрена и допущена
к защите _____ 2017 года

Научный руководитель :
доц.Алимова Д.Х
_____

Завкафедрой русской и зарубежной литературы :
доц. Ишниязова Ш. А. _____

Самарканд – 2017 г.

ВВЕДЕНИЕ

Выбор темы. Требование сегодняшнего дня - совершенствование преподавания литературы в колледжах, лицеях предполагает усиление нравственного, эстетического и эмоционального воздействия литературного произведения на читателя-школьника, определение системных связей школьного курса литературы на разных этапах литературного образования, воспитание самосознания и самостоятельности, развитие читательского восприятия и интереса к чтению и изучению литературы, развитие воображения и чувства прекрасного, формирование творческого подхода к литературе. Соотнесенность процесса чтения и изучения литературы не раз отмечались в методике (исследования В. В. Голубкова, А. Н. Леонтьева, П. М. Якобсона, Н. И. Кудряшева, О. И. Никифоровой, Н. О. Корста, Н. Д. Молдавской, В. Г. Маранцмана, О. Ю. Богдановой). Преподавателю-словеснику следует не просто учитывать в учебном процессе характер ученического восприятия, а стремиться активно на него воздействовать, используя для этого оптимальные варианты анализа литературного произведения.

Столь актуальная в настоящее время проблема поэтики художественного текста в образовательных учреждениях читателем-учеником волновала исследователей давно. Данная проблема изучена в различных аспектах: основные особенности и этапы восприятия произведений различных жанров, возрастные особенности восприятия читателя-школьника, структура читательского восприятия, взаимосвязь восприятия и анализа художественного произведения. Именно последний аспект — взаимосвязь первоначального восприятия текста и его последующего углубления в процессе анализа — представляется нам особенно актуальным. В этом вопросе много нерешенного, спорного, дискуссионного, а следовательно, велико поле деятельности любого методиста или учителя, заинтересовавшегося этой проблемой.

Актуальность темы. Одна из актуальных теоретических проблем современной методической науки является проблема чтения, восприятия художественной литературы как искусства слова; формирование читателя, его духовного мира. Здесь нельзя не заметить опасности своеобразной инерции, неполноценности восприятия, свойственной значительной части молодежи, выражающейся и в выборе книг для чтения, и в оценках прочитанного, и в тех жизненных идеалах, которые формируются под воздействием многих причин; углубление связей между восприятием произведения, его интерпретацией, анализом и самостоятельной деятельностью учащихся.

Новое содержание образования связано с поисками новых методов преподавания, новых подходов к содержанию и структуре занятиеа литературы, когда предпочтение отдается приемам работы, обеспечивающим целостность восприятия художественного текста, его глубокую интерпретацию, понимание поэтики писателя. Не случайно основой базового компонента литературного образования названы чтение и изучение художественного произведения, его толкование. Именно в этом нами усматривается актуальность выбранной нами темы исследования.

Степень изученности. Вопросы поэтики в литературном образовании учащихся издавна интересовали методистов. Характерной чертой методической науки является поиск приёмов работы, обеспечивающих целостность восприятия текста, его глубокую интерпретацию, понимание поэтики произведения. Этим проблемам посвящены фундаментальные исследования психологов Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна, В.В.Давыдова, А.Н.Леонтьева, П.М.Якобсона.

В настоящее время проблема восприятия литературы изучена в различных аспектах: основные особенности и этапы восприятия произведений различных жанров, возрастные особенности восприятия читателя-школьника, структура читательского восприятия, взаимосвязь восприятия и анализа художественного произведения (работы О. И.

Никифоровой, А. М. Левидова, А. А. Леонтьева, З. Я. Рез, Л. Г. Жабицкой, Л. Н. Рожиной, П. М. Якобсона, М. М. Варшавской, Н. А. Демидовой, М. Г. Качурина, Е. В. Карсаловой, В. Г. Маранцмана, Т. Д. Полозовой и др.).

Соотнесенность процесса чтения и изучения литературы не раз отмечались и в психологии, и в методике (исследования В. В. Голубкова, А. Н. Леонтьева, П. М. Якобсона, Н. И. Кудряшева, О. И. Никифоровой, Н. О. Корста, Н. Д. Молдавской, В. Г. Маранцмана, О. Ю. Богдановой).

Классические образцы разбора художественных произведений оставили методисты В. Я. Стоюнин, В. В. Голубков, Н. И. Кудряшев и др.

Методология и метод исследования. Методологической и теоретической основой настоящего исследования явились труды по философии и психологии читательской деятельности (Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, Л.Г.Жабицкая, А.Н.Леонтьев, О.И.Никифорова, С.Л.Рубинштейн, и др.), возрастной и педагогической психологии и психологии индивидуальности, а также личностно ориентированной педагогике (Л.И.Божович, И.С.Кон, А.В.Петровский, Д.Б.Эльконин, П.М.Якобсон и др.), по литературоведению (М.М.Бахтин, В.В.Виноградов, И.Ф.Волков, М.Л.Гаспаров, В.М.Жирмунский, О.Н.Михайлов, В.Е.Хализев и др.), по теории и методике обучения литературе в колледжах, лицеях (В.В.Голубков, М.А.Рыбникова, Н.О.Корст, Н.И.Кудряшёв, О.Ю.Богданова, А.В.Дановский, Н.А.Демидова, И.С.Збарский, Г.Н.Ионин, В.А.Кан-Калик, М.Г.Качурин, В.Я.Коровина, Т.Ф.Курдюмова, С.А.Леонов, В.Г.Маранцман, Г.И.Беленький, В.П.Полухина, М.А.Снежневская, Л.В.Тодоров, В.Ф.Чертов и др.).

Методы исследования. При написании диссертации используются следующие методы исследования:

1. Метод теоретического анализа исследований в области методики и других гуманитарных наук (философии, психологии, культурологи, литературоведения, педагогики).

2. Метод срезов: анкетирование, беседы, контрольные работы учащихся, тесты, анализ творческих работ. Этот метод хорош тем, что констатирует уровень знаний, достижения, недостатки преподавания, но, однако, не указывает на причину успехов или недостатков.

3. Метод целенаправленного наблюдения за процессом обучения в совокупности с методом теоретического анализа в области методики позволяет выявить причины или их предположить. При этом методе изучается ход процесса обучения в соответствии с поставленной проблемой. Разрабатывается система заданий для учащихся.

4. Метод естественного эксперимента позволяет вносить значительные изменения в содержание и методы обучения. Он проходит непосредственно в классе.

5. Метод анализа результатов экспериментального обучения.

Объект и предмет исследования. Объектом настоящего исследования является изучение поэтики художественных произведений в образовательных учреждений различных типов (общеобразовательные школы, колледжи, лицеи).

Предмет исследования. Предметом в исследовании является содержание и методика изучения прозаических произведений русских писателей. Остановимся на проблемах и перспективах изучения поэтики художественного текста, на вопросах его интерпретации, что характерно для современного школьного литературоведения.

Цели и задачи. Цель изучения литературы в колледжах, лицеях сформулирована в современной программе: «приобщение учащихся к искусству слова в контексте движения духовной и социально-исторической жизни народа и развитие на этой основе у них художественного мышления и эстетических чувств, творческих способностей, читательской и речевой культуры, формирование нравственно-эстетических ориентаций». Кратко, в «рабочем виде» цель литературного образования может быть представлена следующим тезисом: через подготовку квалифицированного читателя – к

формированию духовно полноценной личности. Перед нами стояла цель – исходя из выше сказанного изучить проблемы поэтики художественного текста на уроках литературы в средних специальных учебных заведения.

Задачи диссертации:

•изучить современное состояние решения избранной нами проблемы в теории и практике преподавания литературы;

•выявить уровень подготовленности учащихся к изучению сложных в плане проблематики и поэтики прозаических произведений;

•создать методические модели путей, методов и приёмов изучения прозаических произведений и проверить их эффективность экспериментальным путём;

•сформировать профессиональный подход к анализу литературных фактов и явлений;

•раскрыть психологические основы восприятия художественных текстов, использовать эти знания для развития читательских умений и эстетической восприимчивости учащихся;

•выявить основные особенности восприятия читателями литературного произведения.

•раскрыть понятие взаимосвязи восприятия произведения и его анализа на занятии.

•выявить специфику восприятия литературы учащимися различного школьного возраста.

•Охарактеризовать особенности восприятия школьниками различных родов и жанров литературы.

Практическая значимость исследования состоит в том, что материалы диссертации могут быть использованы в работе учителей-словесников как общеобразовательных школ, так и школ или классов с углублённым изучением литературы. Предложены конкретные разработки занятий по изучению произведений, а также методические рекомендации по проведению

письменных работ. Основные выводы и положения, методические рекомендации могут быть использованы при подготовке учебно-методических пособий, в лекционном курсе и на практических занятиях по методике преподавания литературы в высших учебных заведениях.

Апробация исследования. Материалы исследования апробировались на научных конференциях магистрантов и молодых ученых, на проводимых кафедрой русской и зарубежной литературы заседаниях кафедры, в процессе прохождения научно-педагогической практики, публикациях в журналах и сборниках статей:

1. Активизация студентов в процессе преподавания русского языка. Деловая игра.//Интеллектуал салохият – тараккиет мезони. – Ташкент, 2017. – С. 39-42;
2. Поэтика художественного текста на уроках литературы в школе.//Сборник молодых ученых СамГУ, 2016, С. 5-8.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Важным средством изучения особенностей поэтики прозаических произведений является выяснение в них роли разнообразных культурно-исторических реалий. Эффективными становятся задания, связанные с анализом предметной детализации текста.

2. Изучение поэтики прозаических произведений будет способствовать формированию у учащихся целостной картины литературного процесса начала XX века, развитию читательской активности и творческого потенциала:

- если будет разработана концепция изучения указанных тем на психолого-педагогической основе, с учётом читательского опыта учащихся;

-если в процессе изучения произведений писателей будут учтены особенности литературной эпохи;

-если рассматривать особенности поэтики русского реализма рубежа XIX-XX веков в сравнении с поэтикой русской классической литературы XIX века;

-если изучение произведении писателя будет строиться по интегративному типу (объединение литературы, философии, истории, искусства).

Объем и структура работы. Структура магистерской диссертации обусловлена поставленной целью и задачами. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы. Библиографический список использованной литературы состоит из наименований. Общий объем страниц.

Во введении обосновывается выбор темы исследования, выявляется актуальность, новизна, методологическая основа, предмет исследования, цели и задачи, рабочая гипотеза, научная и практическая значимость, перспективность предпринятого нами исследования.

Глава I. Научно-теоретические основы изучения поэтики художественного произведения. В главе изучены проблемы:

1.1.Трактовка понятия «поэтика» представителями различных школ литературоведения XIX-XX в.в.

1.2. Самаркандская школа поэтико-структурного анализа художественного текста

1.3. Истоки становления методической науки по проблемам восприятия и анализа произведения.

Новое содержание образования связано с поисками новых методов преподавания, новых подходов к содержанию и структуре занятий литературы, когда предпочтение отдается приемам работы, обеспечивающим целостность восприятия художественного текста, его глубокую интерпретацию, понимание поэтики писателя.

Поэтика — раздел теории литературы, трактующий на основе определенных научно-методологических предпосылок вопросы специфической структуры литературного произведения, поэтической формы, техники (средств, приемов) поэтического искусства.

В данной главе нами изучены проблемы и перспективы изучения поэтики художественного текста, вопросы его интерпретации, что характерно для современного школьного литературоведения.

Нами изучены вопросы поэтики художественного текста в школьном литературном образовании в трудах В. В. Голубкова, В. В. Виноградова, М. А. Рыбниковой, а также методологию поэтико–структурного анализа микродеталей, разработанную самаркандскими учеными Я.О. Зунделовичем, Еф. П. Магазанником. Михайличенко Б.С. писал о методе исследования «звучащих» художественных деталей 1 . Самаркандские ученые создали совершенную типологию и эффективный способ освоения повторяющихся микродеталей: увидеть – вслушаться – понять – отобразить.

Поэтико-структурный анализ художественного текста, развернутый в работах Самаркандских филологов, мыслится как особая литературоведческая методология, сплотившая научную школу.

Мы коснулись проблем и перспектив изучения поэтики художественного произведения в контексте актуальных концепций литературоведения и методики.

Глава II. Проблема восприятия и анализа художественного произведения

2.1. Теоретические проблемы современной методической наук

2. 2. Художественное произведение и его свойства

2.3. Развитие читательской активности — одна из важнейших задач современного образования .

Современный учитель в чем-то похож на поэта, о котором С. С. Аверинцев пишет: «Его задача — не только и не столько учить и разъяснять, сколько показывать и внушать». [2] Можно обозначить следующие теоретические проблемы современной методической науки:

---

[1] *Михайличенко Б.С.* Проблемы литературоведения: теория литературы. Монография. – Самарканд: СамГУ, 2009. – 182 с.

[2] Аверинцев С. С. Поэтика ранневизантийской литературы. – М., 1977. – С. 218.

1. Проблема чтения, восприятия художественной литературы как искусства слова; формирование читателя, его духовного мира. Вспомним строки А. А. Ахматовой:

А каждый читатель как тайна,

Как в землю закопанный клад,

Как самый последний, случайный,

Всю жизнь промолчавший подряд.

2. Взаимообогащение литературоведения и методики преподавания литературы. Проблемы и перспективы изучения поэтики художественного произведения на занятиеах литературы.

3. Углубление связей между восприятием произведения, его интерпретацией, анализом и самостоятельной деятельностью учащихся.

4. Проблема изучения литературного развития учащихся, причем не только в исследовательском аспекте, а как основы школьного преподавания литературы, выбора программ, концепций, технологий занятиеов на разных этапах литературного образования учащихся.

5. Историческая смена методов и приемов изучения литературы, конструирование новых, опора на традиционные.

6. Формирование нового типа взаимоотношений между учителем и учеником, воспитание творческих начал личности.

7. Поиск новых структур занятиеов и моделирование других форм проведения занятий.

Художественное произведение — основной объект литературоведческого изучения, Литературное произведение как целое обладает законченным идейным и эстетическим смыслом, в отличие от своих составляющих — темы, идеи, сюжета, речи и т. п., которые получают смысл и вообще могут существовать лишь в системе целого.

Глава III. Проблемы анализа литературного произведения в средних специальных учебных заведениях

3.1. Художественное произведение и его свойства

3. 2. Цели и задачи анализа произведения

3.3. Анализ литературного произведения в его родовой специфике

Анализ произведения — это прежде всего сотворчество преподавателя и учащихся в поисковой работе по раскрытию идейной направленности произведения, его темы, героев, по усвоению изобразительных средств языка в единстве с содержанием.

Цели и задачи анализа литературного произведения получают полное раскрытие в его основных принципах:

1. Принцип историзма (исторические условия и основные общественные проблемы, которые нашли отражение в произведении).

2. Принцип содержательности литературной формы (рассмотрение художественного произведения как целостности, в единстве его содержания и формы).

3. Принцип учета внетекстовых связей (изучение произведения в контексте жизни и творчества писателя, идейных и литературных течений его эпохи).

Данные принципы реализуются в ряде компонентов анализа:

1. Историческая и социальная проблематика произведения.

2. Взгляды и позиции писателя, проявление их в его творчестве в целом и в данном произведении в частности.

3. Тема и основная направленность произведения.

4. Главные герои произведения, их роль и место в решении основных проблем.

5. Композиция произведения, ее особенности.

6. Язык писателя как средство раскрытия образной системы.

7. Жанровое своеобразие произведения.

8. Значение творчества писателя для его времени, связь с современностью и значение для последующих поколений.

При этом важно соблюсти основные методические требования:

1. Художественное произведение следует рассматривать исторически, в единстве формы и содержания. При этом важно установить связь содержания произведения с личным опытом учащихся.

2. При разборе произведения необходимо учитывать его жанровые особенности. Нельзя к анализу романа и рассказа подходить с теми же критериями, что и к лирическому стихотворению.

3. Учитель, организуя процесс постижения литературного произведения, должен прививать учащимся навыки самостоятельного анализа.

4. Чтение произведения всегда предшествует анализу.

5. Анализ призван не только помогать учащимся в глубоком проникновении в художественный текст, но и воспитывать в них «чувства добрые», желание осмыслить свою жизнь.

Чтобы выполнить данные требования, учителю важно правильно выбрать путь анализа.

Пути анализа литературного произведения

В современной методике преподавания литературы существуют следующие пути анализа художественного произведения:

1. Последовательный анализ произведения по ходу развития действия, его естественного развертывания в читательском восприятии. Это анализ вслед за автором (посюжетный), целостное изучение произведения.

2. Пообразный анализ, опирающийся прежде всего на систему образов-характеров.

3. Тематический анализ, выделяющий отдельные художественные темы

проблемный.

5. Анализ произведения по главным компонентам содержания и формы, так называемый композиционный.

6. Филологический анализ: учит пониманию того, как через художественно-изобразительные средства языка постигается мировоззрение писателя, его идеи, мысли.

Приемы анализа литературного произведения

Это прежде всего рассказ учителя, выразительное и комментированное чтение произведения, беседа, пересказ, отзыв, устное словесное рисование, составление плана, инсценирование, составление киносценариев, сопоставление художественного произведения с другими видами искусства и др.Главное назначение этих приемов — уяснение содержания текста, композиции произведения, стиля писателя, приближение читателя к авторской позиции.

3.2. Анализ литературного произведения в его родовой специфике

1. Анализ эпических произведений.

План анализа эпического 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-изобразительных средств (метафоры, сравнения, эпитеты и др.).

Подведение итогов анализа и формирование личной произведения учащимися.

Руководствуясь данным планом, нами разработана система вопросов и заданий для анализа эпического произведения (например, рассказа А. П. Чехова «Человек в футляре»).

1. Какова тема рассказа А П. Чехова «Человек в футляре»?
2. Опишите внешность Беликова (с привлечением контекста).
3. Дайте психологическую характеристику героя.
4. Охарактеризуйте язык произведения.
5. Почему рассказ заканчивается смертью героя?
6. Встречали ли вы в жизни людей, похожих на Беликов?
7. 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.

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.

Нами дается примерный образец выполнения задания повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка» в 8 классе, поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души» в 9 классе.

Анализ поэтических произведений

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?

Анализ драматических произведений

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» (II курс академических лицеев и профессиональных колледжей). 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.

Таким образом, анализ есть необходимый этап постижения человеком всех явлений действительности, включая и литературу.

В заключение вынесены основные выводы. Авторское суждение о человеке, его концепции личности открывают школьнику дорогу к истинно духовным и эстетическим ценностям. Поэтому так важно исследовать художественное восприятие учащихся и пути его развития, вооружить учителя методикой анализа литературного произведения, основанной на знании непосредственного отношения учащихся к прочитанной книге.

Таким образом, в литературе термин «поэтика» в большинстве случаев соотносился с пониманием изобразительно-выразительных средств произведения, его целостности. Поэтико-структурный анализ художественного текста, развернутый в работах Самаркандских филологов, мыслится как особая литературоведческая методология, сплотившая научную школу.

Мы коснулись проблем и перспектив изучения поэтики художественного произведения в контексте актуальных концепций литературоведения и методики. Прежде всего, как было отмечено выше, речь идет о содержании и структуре школьного литературного образования на современном этапе развития нашего общества. Существование различных программ и учебных пособий при наличии государственных стандартов литературного образования помогает установить содержание предмета «литература», его инвариантное ядро, которое сохраняется при многообразии вариантов обучения.

ГЛАВА I

Научно-теоретические основы изучения поэтики художественного произведения

1.1. Трактовка понятия «поэтика» представителями различных школ литературоведения XIX-XX в.в.

Поэтика — раздел теории литературы, трактующий на основе определенных научно-методологических предпосылок вопросы специфической структуры литературного произведения, поэтической формы, техники (средств, приемов) поэтического искусства. В своем историческом развитии поэтика как наука прошла длинный путь, меняя в значительной мере очертания граней своего предмета и характер своих задач, то суживаясь до пределов свода поэтических правил, то расширяясь до границ, почти совпадающих с границами истории литературы или эстетики. Однако общей чертой поэтик всех направлений остается все же то, что все они подходят к художественной литературе под углом зрения ее специфики, стремясь дать теорию поэтического искусства то в порядке установления научно обоснованных эстетических норм, то как догматической декларации творческих принципов, то в виде эмпирического анализа поэтической структуры, то наконец построения истории развития литературных форм.

Остановимся на проблемах и перспективах изучения поэтики художественного текста, на вопросах его интерпретации, что характерно для современного школьного литературоведения.

Строго говоря, в том или ином аспекте каждый исследователь касается проблем поэтики. Как видим, в литературе термин «поэтика» в большинстве случаев соотносился с пониманием изобразительно-выразительных средств произведения, его целостности.

Основные проблемы истории и теории литературы освещаются в курсе через призму поэтики – особой дисциплины, посвященной структуре литературного текста. Поскольку современная поэтика представляет собой обширное и труднообозримое поле исследований, для вводного курса отобраны

ее основные разделы, некоторые из которых стали уже восприниматься как самостоятельные дисциплины. Это: 1) разделы о роли лингвистических моделей в структуре текста; 2) учение об организации повествования – нарратология; 3) учение об организации стиха – стиховедение; 4) раздел посвященный межтекстовым воздействиям, иначе – интертекстуальности; 5) самый традиционный раздел поэтики – учение о жанрах литературных произведений. Эти части курса дополнены еще одной, а именно 6) историческим обзором развития литературы с точки зрения поэтики.

Метод изложения обычно следующий: «структура – история – смысл», то есть вначале описывается такая-то черта в устройстве текста, затем – то, в какие эпохи и у каких авторов она встречается или является типичной, затем – то, с представлением каких смыслов она связана и какую роль играет в культуре.

Остановимся на проблемах и перспективах изучения поэтики художественного текста, на вопросах его интерпретации, что характерно для современного школьного литературоведения. В последнее время наметился интерес к вопросам поэтики в литературном образовании школьников, хотя ученые занимались им еще в XVIII в. В начале XIX в. поэтика представляла собой руководство для написания сочинении и сочеталась с чтением и разбором образцов. В середине XIX века в старших классах гимназий изучалась теория поэзии и краткий курс русской литературы. Постановка в центре внимания преподавателя и методиста проблемы чтения принадлежит Ф. И. Буслаеву. Утвердив чтение основой преподавания словесности, ученый отдает предпочтение риторике, а не поэтике.

В. И. Водовозов подчеркивает значение «живого впечатления» при первом чтении и отмечает особенности поэтики произведе-ний различных родов литературы, он стремится к «идеальному анализу произведения» и часто использует прием сопоставления. В научном наследии В. Я. Стоюнина мы видим концепцию, согласно которой важна «связь частей с целым при развитии идеи в поэтическом произведении». В своих аналитических беседах В. Я.

Стоюнин создал систему анализа художественных произведений, находя в каждом конкретном случае свой «тон анализа».

Поиск приемов работы, обеспечивающих целостность восприятия текста, его глубокую интерпретацию, понимание поэтики произведения характерны для методической науки XX столетия. Стилистика и композиция художественного текста постоянно интересуют М. А. Рыбникову.

В. В. Голубков очертил вопросы поэтики художественного текста в школьном литературном образовании: автор и его позиция, тема и идейная направленность, портрет, пейзаж, диалог, вводные эпизоды, стиль, значение творчества писателя.

В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова обозначены такие варианты понятия поэтики: теория литературы; учение о поэтическом творчестве; часть теории литературы, изучающая строение художественных произведений и используемые в них эстетические средства; поэтическая манера, свойственная данному направлению, эпохе.

В кратком историческом экскурсе В. В. Виноградов отмечает, что в самом термине «поэтика» объединились «практика и теория поэзии» и знакомит с концепциями С. П. Шевырева (изучение законов, управляющих поэтической деятельностью человека); А. А. Потебни (растворение поэтики в сфере семантики поэтического слова); А. Н. Веселовского (задачи изучения «эволюции поэтического сознания и его форм», сущность поэзии выясняется из ее истории; неразличение категорий «поэтического языка», «поэтического стиля» и «стилей литературы»). В 30-е г. XX столетия, по мнению В. В. Виноградова, возникает замысел — «растворить поэтику в общей концепции теории литературы». Эту концепцию В. В. Ви ноградов связывает с трудами Л. И. Тимофеева, Г. Н. Поспелова, В. И. Сорокина, Г. Л. Абрамовича, Л. В. Щепиловой. В. В. Виноградов убежден, что поэтика «как наука о формах, видах, средствах и способах словесно-художественного творчества, о структурных типах и жанрах литературных сочинений стремится охватить не

только явления поэтической речи, но и самые разнообразные стороны строя произведений литературы и устной народной словесности.[1]

Раздумья В. В. Виноградова о творчестве ряда писателей представляют большую ценность для современных исследователей и преподавателей вузов и школ. Например, он показывает, как У. Сомерсет Моэм понимает образ автора, его многоликость и отмечает необходимость отличать образ автора и образ «я»; анализируя «Марию Стюарт» Стефана Цвейга, он показывает связь поэтического замысла и композиционных форм его воплощения; одним из острых вопросов современной поэтики называется вопрос о деталях «в композиции словесно-художественного целого», так как исследователи и художники слова занимают различные позиции. В целом В. В. Виноградов убежден, что поэтика «охватывает все виды и разновидности литературы в их развитии, в их историческом движении», и «рассматривает литературно-художественные произведения в структурно-теоретическом, в историческом и сравнительно-историческом, а также в сравнительно-типологическом аспектах.[2]

Строго говоря, в том или ином аспекте каждый исследователь касается проблем поэтики. В этом убеждает ссылка на книгу С. Е. Шаталова: «Поэтика стремится обнаружить в словесно-речевом материале определенную систему, свидетельствующую о творческих принципах писателя. Исследуя ряд структур одного писателя (или структурный тип у различных), она стремится к раскрытию закономерностей сочетания изобразительных художественных средств в исторически обусловленной и в то же время индивидуально неповторимой структуре произведения».[3]

Как видим, в литературе термин «поэтика» в большинстве случаев соотносился с пониманием изобразительно-выразительных средств произведения, его целостности.

---

[1] «Вопросы языкознания», 1962, № 5. – С. 14.

[2] Там же, с. 22.

[3] Проблемы поэтики И. С. Тургенева. – М., 1969. – С. 17.

Продуктивная точка зрения высказана в польском издании Ержи Фарыно («Введение в литературоведение»). В разделе «Поэтика и ее разновидности» дано три значения поэтики, причем все три достаточно широкие. Прежде всего, поэтика понимается «как подход к объекту изучения или сам объект изучения». Затем как «свойство и закономерности самого произведения» (при этом подразу мевается, что научный аппарат не искажает объекта). На третьем месте стоит «система требований и ожидаемых свойств произведения». В книге говорится о том, что в «современном понимании поэтика систематизирует наблюдаемые (и возможные) свойства художественных текстов и вырабатывает инструмент их анализа». Введение категории «инструмент анализа» перспективно и для филологии, и для методики.

Ержи Фарыно называет различные виды поэтики: имманентная, описательная, историческая, структурная. Кроме того, он расширяет разделы поэтики, вводя в них стилистику, композицию, ритмическую организацию текста и генеалогию (создание и развитие родов и жанров). Используя материал «Краткой литературной энциклопедии», Фарыно считает, что в подходе к тексту произведения, с точки зрения описательной поэтики, преобладает «констатация или опознание», с точки зрения структурной, «преобладает момент интерпретации» и свойства произведения во взаимосвязях. Тем самым дана методика подходов к художественным текстам на основе представления об интерпретации.

В публикации Т. А. Калгановой отмечены важнейшие тенденции совершенствования школьного литературного образования в связи с введением государственных образовательных стандартов: это пробуждение интереса к чтению книг, опора на читательские впечатления, осознание «художественной ценности и непреходящего общечеловеческого значения произведений», выбор различных методов обучения и форм урока. Особо хотелось бы подчеркнуть

утверждение Калгановой о том, что наряду с термином «анализ» многие «все чаще говорят: чтение и осмысление, интерпретация или толкование текста». [1]

Строго говоря, в том или ином аспекте каждый исследователь касается проблем поэтики. Как видим, в литературе термин «поэтика» в большинстве случаев соотносился с пониманием изобразительно-выразительных средств произведения, его целостности.

1.2. Самаркандская школа поэтико-структурного анализа художественного текста

Самаркандские ученые создали совершенную типологию и эффективный способ освоения повторяющихся микродеталей: увидеть – вслушаться – понять – отобразить. Михайличенко Б.С. писал о методе исследования «звучащих» художественных деталей2.

«Видеть» детали. Писатель, как известно, изображает мир, и поэтому крайне важно научиться видеть то, что художник показывает, надо «увидеть» героя или картину, размещенных не только на первом плане, но и то, что стоит за ними или отодвинуто за сцену, в рембрандовскую вишневую тень. Рассмотреть жесты – характеры героя в тот момент, когда проявляется у него волнение, переключается внезапно внимание на другой предмет, в другую сторону, сосредоточенно следить за тем, кто и как говорит, фиксировать портретные детали, хотя автор мог не изображать их. Но самое главное – отработать методику «видеть» и различать повторяющиеся слова, фразы, картины, эпизоды, создающие мотивное «подводное течение».

«Слушать» детали. Это наставление в большей мере относится к диалогической речи персонажей, и поэтому литературовед обязан уметь слушать разговоры и внутреннюю речь персонажа и повествователя

---

[1] «Литература в школе», 1966, № 1. – С. 51.

[2] *Михайличенко Б.С.* Проблемы литературоведения: теория литературы. Монография. – Самарканд: СамГУ, 2009. – 182 с.

(хроникера), за которыми сокрыт подтекст. Бывает и так, что «услышать» в литературе нужно для того, чтобы «увидеть» как работают художественные микродетали.

«Понимать» детали. Методология «видеть» и «слышать» мельчайшие элементы предполагает момент «понимания» их, осознавать, осмыслять логически, переводить эмоциональную их значимость на язык рацио, включая в систему анализа аргументированного обобщения.

«Отбор» деталей. Художественные детали в произведении отнюдь не равнозначные: одним присуща образно – эмоциональная (а через них, опосредованно – и логически - смысловая) насыщенность, другим она свойственна в малой степени или вовсе отсутствует. Последние выполняют в произведении не собственно – художественную, а специфически служебную функцию связующего звена между «звучащими» и элементарно информативными деталями. Образная наполненность детали открывает перед литературоведом широкую перспективу.

«Работать» с деталями. Превышающая средний уровень литературоведческая квалификация приобретается, развивается и совершенствуется в самой практике анализа. Прогрессирующиеся навыки позволят в свою очередь глубже и точнее анатомировать произведение. В процессе опыта оттачивается техника письма, вырабатывается собственный стиль исследования, используется поэтико – структурная методология и методика изучения текста. Высокое искусство анализа проявляется в умении раскрывать в детали, в массе деталей, в потоке деталей эстетическую перспективу. Надо погружаться в деталь, но нельзя потонуть в материале, необходимо подняться над частностью, чтобы увидеть целую картину, уметь отойти в сторону, чтобы взглянуть на микродеталь в ином ракурсе. Следует помнить, что не только литературовед изучает мелкие подробности, но и сама деталь в художественном тексте «работает» на целостность произведения. Искусство литературоведа проявляется, напомним, в умении приблизиться к детали, входить в нее, жить в ней и отдаляться, чтобы затем синтезировать

структуры дробления, сводить в единство литературоведческую детализацию. Способ «отдаления» позволяет стать в позицию автора: разгадать его мысли, чувства, душу, интуицию, понять, когда писатель так увидел человека, предмет, явление, обнаружить «образ мира художника». При этом не миновать и то, что «не сказал», о чем умолчал автор; установить, о чем не думал он, но интуитивно это проявилось.

V. Роль объективного и субъективного начал при анализе художественных деталей: выводы, обобщения, результаты.

1. Объективный фактор. Образное наполнение деталей, отношения и связи микроэлементов между собой, сцепляемость их в едином целом – все это носит беспристрастный характер, поскольку не зависит от исследовательского восприятия и истолкования и подчинено внутренней идейно – художественной логике произведения. Объективный анализ микродеталей игнорирует домыслы и догадки, здесь ученый должен руководствоваться только закономерностями системы событий. Разумеется, «догадки» должны быть, но они обязаны основываться на реальном художественном материале. Чем тверже литературовед опирается на достоверные показатели сюжета, тем ценнее и значимей его анализ.

2. Субъективный фактор. В процессе наблюдения над деталями выявляется, что свою позитивную функцию выполняет и субъективный момент. Вполне понятно, что речь идет не о заведомой фальсификации и искажении факта в угоду заранее надуманной идеи или в недостаточном навыке, неумении филолога понимать и анализировать микродетали художественного текста. Субъективное, научно – одобрительное начало более наглядно прослеживается на примере, когда одно и то же произведение рассматривается двумя или несколькими литературоведами. Их наблюдения достоверные, правильные, но одна работа выполнена глубже, нежели другая. Личность исследователя обнаруживается и в векторе выбора или отбора материала, и в самом способе интерпретации. Здесь имеет место фактор

собственно персонального подхода к предмету, который присущ только данной особе, ее индивидуальной и неповторимой в научном и человеческом смыслах.

VI. Амальгама субъективного и объективного как завершающий метод анализа текста. Художественное произведение относится к явлениям особого искусства, оно адресуется непосредственно эмоциональному восприятию. Здесь частный момент составляет необходимый элемент литературоведческого рассмотрения авторского сочинения и выступает в неразрывном единстве с объективным его началом. За каждым анализом деталей стоит, с одной стороны, личное (мое) понимание текста, а с другой, восприятие (мое) лишь в определенных пределах, за которыми может открываться собственный произвол, а не подлинное индивидуальное прочтение.

Завершая очерковый обзор методологии Самаркандской поэтико – структурной школы литературоведения, уместно напомнить об отношении к ней двух отечественных теоретиков. Так, Л.И. Тимофеев одобрительно отзывался о новой и во многом оригинальной методологии анализа художественного произведения.[1]

Что касается Г.Н. Поспелова, то он в устной форме игриво обращался к самаркандским аспирантам, которые в 60 – 70 – е годы XX века обучались в МГУ, подчеркивая значимость – неизвестность словами «Так называемая Самаркандская школа». А ведь в то время была только «одна», самая передовая в мире школа. Впрочем, не в упрек Г.Н. Поспелову заметим, что он включил в свою теорию гоголевские портретные приемы (голова Ив. Ив. и Ив. Никиф. – редькой вверх и редькой вниз), открытые Еф. Магазанником.

---

[1] см.: Тимофеев Л.И. Письмо к Я.О. Зунделовичу //газета «Узбекский университет», 1958, 30 июня.

Скромные сведения об архивном материале Учителя и указателе его трудов можно почерпнуть из сборника: «Идейно – образный мир литературного произведения и художественный процесс.[1]

Немалый вклад в углубление и широкую популяризацию теории Я.О. Зунделовича внес Еф. П. Магазанник. В его программной работе «О литературоведческом анализе» (1963) сохранены и значительно усилены концептуальные положения этой методологии, ставшие основанием школы, что, собственно, здесь нами достоверно воспроизведено и неоднократно повторено.

В 70-е годы XX века литературоведы центра начинают сетовать о доминировании историко-литературной методологии анализа произведения, где социологические оценки и фактографические построения закрывают представление о тексте как явлении искусства. В этой связи Еф.Магазанник писал: «Литературоведческое исследование, каковы бы ни были его непосредственные задачи и цели, должно быть максимально приближено к своему специфическому предмету – художественной, эстетической сущности произведения. (…) Преодолеть же отрыв исследовательского воззрения от художественно-эстетического качества его предмета можно только посредством поэтического анализа произведения. В нашем понимании, поэтику, поэтический строй литературного произведения являет собой не структура тем или иным способом формализуемых элементов его, а структура элементов, как мы бы их назвали, «органических», «естественных» элементов, свойства которых в структуре произведения, их роль в ней обнаруживаются непосредственно - эстетически как некая художественная содержательно формальная данность, а не в следствие абстрактно-логических формализующих операций, которыми элемент вырывается из системы своих органических (т.е. художественно-эстетических) связей и превращается в абстракцию…

[1] «Идейно – образный мир литературного произведения и художественный процесс». – Самарканд: СамГУ, 1988. – С. 204 – 224.

Поэтико-структурная методология может показаться «мелочным копанием» в частностях, лишенным значительной перспективы… Для решения одних задач понадобится анализ более детализированного уровня, для других – значительно менее детализации понадобится, третьи задачи могут решаться на почве самого обобщенного поэтического анализа. Существенно лишь чтобы за каждым исследованием… ощущалась живая художественная плоть, а не бесплотные абстракции (тогда-то эта «плоть» в перспективе анализа может открываться самыми различными абстракциями обобщения») 1 Здание произведения состоит из частиц Текста, а поскольку это так, то эти частицы, эти художественные детали и должны быть рассматриваемые в ракурсе вполне самостоятельных образов – образ «молекулярный», микрообраз, образ – деталь.

Словесный портрет ученого нарисован в одном из воспоминаний: «Я.О.Зунделович, стихийно или сознательно пренебрегал галстуком, носил широкую сатиновую блузу, напоминавшую «толстовку». Лишь в редких, торжественных случаях «старик», как мы любовно его называли, появлялся что называется «при параде», явно страдая от этого, особенно от галстука, сдавливавшего его мощную шею. Яков Осипович был невысокого роста человек, с могучим торсом и сильными руками, которые и помогли ему выжить в нечеловеческих гулаговских условиях.

Раскованность и демократизм в одежде и манерах Я.О.Зунделовича, по-видимому, были следствием неординарности,.. парадоксальности мировосприятия этого «недюжинного» человека. И проявлялось это во всем: в его отношении к жизни, быту, почти спартанскому, своему ремеслу».

Поэтико-структурный анализ художественного текста, развернутый в работах Самаркандских филологов, мыслится как особая литературоведческая методология, сплотившая научную школу.

---

[1] см.: Магазинник Еф. Несколько соображений о поэтике, поэтическом анализе, методологии // Проблемы поэтики. – Самарканд: СамГУ, 1980. – С. 3-10.

Итак, мы коснулись проблем и перспектив изучения поэтики художественного произведения в контексте актуальных концепций литературоведения и методики.

1.3. Истоки становления методической науки по проблемам восприятия и анализа произведения

В решении проблемы восприятия и анализа произведения искусства слова современная методика опирается на прогрессивные идеалы методистов XIX столетия. На заре возникновения отечественной методики преподавания литературы, в середине прошлого столетия, Ф. И. Буслаев (Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. – М, 1844) выдвинул положение о необходимости чтения текста, т. е. наполнил сам анализ произведения (хотя и ограниченный филологическим разбором) конкретным содержанием. Прогрессивные идеалы методики прошлого с наибольшей силой раскрываются в трудах В. Я. Стоюнина [1]. Как и В. И. Водовозов (Водовозов В. И. Словесность в образцах и разборах с объяснением общих свойств сочинения и главных родов прозы и поэзии. – СПб., 1868), он стремился раскрыть идейно-воспитательное и познавательное богатство литературных произведений. Основной задачей анализа В. Я. Стоюнин считал раскрытие идеи, воплощенной в образной форме. Он дал в своей книге блестящие образцы конкретных разборов, отправной точкой которых он часто выбирал композицию или сопоставление образов. В. Я. Стоюнин, хотя и оставлял нередко в стороне эстетическую сторону анализа, учил понимать единство формы и содержания, органическую связь частей с целым, не терять «общей нити произведения». Его мысли о необходимости исторического подхода к произведению так же важны для современной науки, как протест В. И. Водовозова против учителей-»беллетристов», любителей так называемого «имманентного» чтения, рецидивы которого отмечались в 20-е и 50-е гг.

[1] Стоюнин В. Я. О преподавании русской литературы. – СПб., 1964.

настоящего столетия. В. И. Водовозов сделал попытку рассмотрения литературных произведений по родам и жанрам.

Поборником этико-эстетического воспитания средствами литературы во второй половине прошлого столетия выступил В. П. Острогорский (Острогорский В. П. Беседы о преподавании словесности. – М., 1885). Он отмечал, что мало развивать рассудок и память ученика — надо воспитать «эстетический вкус, добрые чувства и живое воображение». Острогорский одним из первых предпринял попытку классифицировать методы преподавания словесности, назвав два метода: сократический (чаще в форме беседы) и академический (в форме лекции или рассказа учителя). Его заботы о литературной начитанности, об усовершенствовании речи учеников, его советы по выразительному чтению, о внеклассном чтении дороги современному учителю-словеснику. Его рекомендации к подготовке и написанию сочинений, его призыв воспитывать в учениках «нравственную порядочность» помогают понять, насколько прочные и серьезные традиции развивает наша методическая наука.[1]

У XX столетия стоит М. А. Рыбникова, ее теоретические положения и конкретные рекомендации повлияли на все последующее развитие отечественной методической науки. Утверждение принципов школьного анализа литературных произведений в методике преподавания литературы XX в. связано с именем и школой выдающегося российского методиста В. В. Голубкова, объявившего литературу могучим орудием познания действительности.

В 50-е гг. критиковался «растянутый» анализ художественных текстов, в процессе которого утрачивались возможности эстетического и эмоционального

---

[1] Краткая литературная энциклопедия. – Т. 1-9. – М., 1962. – 1978;

Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. В 2 ч. – М., 1994.

воздействия на читателей. Не меньшее зло представляли попытки совсем отказаться от анализа.

В 60-80-е гг. были основательно исследованы принципы, пути, методы и этапы школьного анализа (В. В. Голубков, А. И. Ревякин, Н. И. Кудряшев, Н. О. Корст, Е. В. Квятковский, М. Г. Качурин, Т. Ф. Курдюмова, З. Я. Рез, Т. В. Чирковская, Р. Ф. Брандесов, В. Г. Маранцман, И. Д. Хмарский, Н. А. Демидова, Е. А. Маймин, Т. Г. Браже, Ю. И. Лыссый, Л. В. Тодоров, М. А. Цейтлин, Н. А. Соснина, Г. Н. Ионин, В. П. Медведев, Н. А. Соболев, С. Н. Юзбашев и другие). Н. О. Корст дает методологическое обоснование процесса анализа, подчеркивая значение этапа первоначального восприятия, анализа и синтеза, без которого невозможно применение знаний в практической деятельности. Н. И. Кудряшев исследовал взаимосвязь методов обучения в процессе преподавания литературы, их воздействие на культуру восприятия, нравственные и эстетические чувства. В анализе произведения целостность и проблемность являются, по мнению многих исследователей, необходимыми качествами. [1]

В трудах В.В.Голубкова определены важнейшие составные элементы анализа художественного текста в школьном литературном образовании: автор и его позиция, тема и идейная направленность, портрет, пейзаж, диалог, вводные эпизоды, стиль, значение творчества писателя. Методист называет, в частности, следующие элементы анализа: «...Сюжет произведения. Развитие сюжета: экспозиция, завязка, кульминация, развязка. В какой степени сюжет и его развитие помогают раскрытию характеров и идейной направленности произведения? Язык писателя как средство раскрытия образов и идейной направленности произведения: своеобразие его лексики, эпитетов, метафор, поэтического синтаксиса, ритмики. Жанр произведения. В чём своеобразие этого жанра?

[1] Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. В 2 ч. – М., 1994.

Традиции и новаторство писателя. В чём он продолжил предшественников и что ввёл нового в литературное мастерство?» (53, 299).

М.А.Рыбникова постоянно уделяла внимание изучению композиции и стилистики художественного текста. В книге «Очерки по методике литературного чтения» она писала: «Передавая уму и чувству ученика литературное произведение, мы должны помнить, что литература - это искусство, к которому нужно уметь подойти. У нас в музеях учат смотреть картины и статуи, учителя музыки учат не только играть или петь, но и «слушать музыку», а мы, словесники, учим «читать художественное произведение».

Литературное произведение доводит до читателя свои образы и идеи с помощью сложного расположения героев, сцен, портретов, пейзажей, диалогов и других компонентов. Вопросы композиции — это не побочные вопросы литературного чтения, а существенно важные. Рассказ, драма, поэма как-то «построены», и это построение нужно уметь понимать».(163,39).

Действующие сегодня программы литературного образования предоставляют учителю-словеснику определённую свободу выбора художественных произведений для чтения и изучения. Школьные уроки литературы по-прежнему остаются важнейшим средством формирования у учащихся нравственных и эстетических ценностей. На нынешнем этапе развития школы продолжаются поиски путей оптимальной, гармоничной взаимосвязи между изучением литературы в колледжах, лицеях и самостоятельным чтением современного школьника.

В настоящее время в работах учёных-методистов создана методическая концепция, основополагающий принцип которой сформулирован О.Ю.Богдановой: это «...необходимость совершенствования школьного литературоведения на основе целостного изучения поэтики художественного текста, знания читательского восприятия, психологии школьника и мотивации его деятельности».

Интересная идея классифицировать виды анализа принадлежит З. Я. Рез. Исследователь выдвигает вопрос о возможных основах классификации: в зависимости от того, какие компоненты произведения выбраны для более основательного рассмотрения; от характера отношения к тексту (разбирается подробно, сжато, выборочно, целиком) и в зависимости от способа организации анализа учителем.

Вопрос о литературном развитии школьников был поставлен в конце 60-х – начале 70-х годов XX века. Насущным он остается и в наши дни, так как одна из основных причин недостатков в преподавании литературы в школе – его недостаточная разработанность. Проблемой литературного развития занимались такие ученые, как Н.Б. Берхин, Л.Г. Жабицкая, В.Г. Маранцман, Н.Д. Молдавская, О.И. Никифорова, В.П. Ягункова. Они рассматривают литературное развитие как развитие специальное, необходимое для деятельности в сфере словесного искусства (собственно творческой и читательской деятельности). [1]

Литературное развитие – это процесс, в ходе которого происходят положительные изменения уровня восприятия учащимися художественных произведений разного рода и жанра, умений анализировать и оценивать их, функционально использовать теоретико-литературные знания, выполнять творческие задания различного вида в письменной и устной форме.

Исследование процесса литературного развития подводит к вопросу о критериях литературного развития. О.И. Никифорова основными критериями литературного развития считает умение учащихся отличать художественный текст от нехудожественного, детально оценивать форму произведения, понимать его идею. Л.Г. Жабицкая выделяет психологические и эстетические акты деятельности читателя и среди основных показателей литературного развития учащихся – активность использования художественной детали в

---

[1] Поэтика художественного текста на уроках литературы: Сб. ст. / Отв. ред. О. Ю. Богданова. – М., 1997.

воссоздании литературного образа, уровни понимания художественного значения воссозданного образа и восприятия художественной детали, тропа, богатство ассоциативных связей, объединяющих данную художественную деталь с другими элементами текста, подчинение процесса ассоциирования ведущему идейно-эстетическому значению образа, уровень восприятия «эмоций формы» и «эмоций материала».

Н.Д. Молдавская основными показателями литературного развития считает уровень образной конкретизации и образного обобщения, так как, по ее мнению, «чем активнее процесс образной конкретизации, чем ярче, детализированнее и адекватнее представления, возникающие на основе словесно-художественного текста, тем глубже и шире образное обобщение».

В.Г. Маранцман выделяет следующие критерии литературного развития:

Начитанность школьника, направленность его читательских интересов, круг литературных явлений, значительных для ученика.

Актуальная для школьника социально-нравственная проблематика произведений искусства, умение выделять в тексте нравственно-идеологические проблемы и активность оценки прочитанного.

Объем историко- и теоретико-литературных знаний и способность применять их в анализе художественного текста.

Уровни развития разных сторон читательского восприятия: эмоциональная отзывчивость, активность и объективность читательского воображения, воспроизводящего и творческого; постижение содержания произведения на уровне репродуктивном, аналитическом, синтезирующем; осмысление художественной формы на уровне детали и композиции.

Связанные с анализом художественного произведения умения.

Способности и умения, связанные с литературно-творческой деятельностью учащихся.

С нашей точки зрения, критерии литературного развития, опираясь на классификацию Маранцмана, можно представить в виде четырех позиций:

Широта круга чтения, потребность в чтении, направленность читательских интересов.

Объем историко- и теоретико-литературных знаний, умение применять их в процессе постижения художественного текста и функционально использовать, обогащая и перенося эти знания и умения в сферу других гуманитарных предметов и областей человеческой деятельности.

3. Уровень читательского восприятия.

4. Потребность учащихся в самостоятельной литературно-творческой деятельности, умение создавать сочинения в различных жанрах (жанрах художественной литературы, публицистики, литературной критики).

Отметим, что ведущими критериями литературного развития являются потребность в чтении, уровень восприятия произведений художественной литературы и литературно-творческая деятельность, совершенствование последних в первую очередь ведет к развитию способности мыслить словесно-художественными образами.

Восприятие читателем-школьником художественного произведения – это сложный творческий процесс, который обусловлен жизненным, эстетическим, читательским и эмоциональным опытом ученика. Термин «восприятие» в методической науке используется для обозначения содержательного и широкого процесса, протекающего не только на ступени чувственного познания, но и на ступени абстрактного мышления, захватывающего широкую сферу психики: мышление, нравственные и эстетические чувства, воссоздающее и творческое воображение, логическую и эмоциональную память, специальные способности (П.М. Якобсон, В.Ф. Асмус, Н.И. Кудряшев, Н.Д. Молдавская, О.Ю. Богданова, Л.Н. Рожина, Г.Г. Граник, Л.А. Концевая).

Такие исследователи, как П.М. Якобсон, О.И. Никифорова, отмечают многоплановость процесса художественного восприятия, включая в его структуру следующие элементы: непосредственное эмоциональное переживание; постижение логики развития авторской мысли; богатство и разветвленность художественных ассоциаций, втягивающих все поле культуры

в акт рецепции. Таким образом, в процессе художественного восприятия выделяются идентификация героя со своим «я», синестезия, ассоциативность.

Идентификация героя со своим «я» проявляется в «переносе» читателем образов и положений из произведений на собственную жизненную ситуацию. Благодаря такому сочетанию реципиент обретает возможность проиграть в воображении, в художественном переживании одну из неисполненных жизненных ролей и обрести жизненный опыт этой не прожитой, а проигранной в переживаниях жизни. Важным вспомогательным моментом в механизме художественной рецепции является синестезия – взаимодействие зрения, слуха и других чувств в процессе восприятия искусства. Художественному восприятию присуща и ассоциативность, когда возникают аналогии с известными фактами художественной культуры и жизненными переживаниями. Поэтому важным психологическим фактором восприятия искусства является рецепционная установка, которая опирается на предшествующую систему культуры, исторически закрепленную в нашем сознании всем предшествующим опытом, предварительная настроенность на восприятие, которая действует на протяжении всего процесса художественного переживания.

Существуют и иные подходы к анализу структуры читательского восприятия. Так, например, В.Г. Маранцман рассматривает ее в динамическом аспекте, как процесс взаимодействия эмоций, мышления, воображения, памяти, осмысления содержания и формы. Важным, на наш взгляд, представляется и анализ хронологическо-иерархической структуры. Многие авторы выделяют определенные стадии художественного восприятия, так называемое первичное и вторичное восприятие. В.Г. Белинский говорил о стадии «восторга» – непосредственном, эмоциональном восприятии образов и о стадии «художественного наслаждения», когда происходит анализ и обобщение художественных образов. По мнению Белинского, стадия «восторга» доступна всем, а «художественное наслаждение» может испытывать лишь читатель подготовленный, имеющий

развитый эстетический вкус и обширные знания в сфере искусства. Иными словами, по справедливому замечанию Н.Н. Ковалевой, «проникновение в замысел произведения, в систему образов – это всегда процесс, длительность, протяженность и качество которого зависят не только от своеобразия художественного текста, но и от читательской культуры, которую определяют и богатство изученного и осмысленного материала, и владение историей и теорией литературы, и способность мыслить словесно-художественными образами, и сформированность читательских умений и навыков».

Таким образом, говоря о восприятии произведений искусства слова, мы, как и Н.Д. Молдавская, имеем в виду не восприятие в гносеологическом смысле, а по сути – осознание произведения, различая восприятие первичное и вторичное, являющееся результатом анализа и обобщения. Первоначальные обобщения учащихся (этап первичного восприятия) включаются в систему уже новых, воссоздаваемых в художественных деталях жизненных связей и отношений, то есть конкретизируются (этап анализа), затем читательская мысль восходит, уточняясь и углубляясь, к обобщению на новом уровне (этап обобщения).

По мнению Н.И. Кудряшева и Н.Д. Молдавской, этапы изучения литературного произведения в школе необходимо соотносить с процессом его восприятия. О.Ю. Богданова также считает, что такой подход является наиболее плодотворным. «Соотнесенность этапов изучения с этапами восприятия, – пишет она, – это и есть реальный учет знаний психологии восприятия ученика в школьном курсе литературы. Учитель ведет ученика от первоначального восприятия к восприятию углубленному, в котором должна сохраниться эмоциональность непосредственного восприятия».

Восприятие литературного произведения, взятое в его положительной динамике, может быть рассмотрено как необходимое условие литературного развития учащихся. По мнению Н.Д. Молдавской, образная конкретизация и образное обобщение как основные умственные действия, характеризующие

читательское восприятие, предопределены художественной образностью произведения и не могут превратиться в автоматизированные действия. «Образному обобщению и образной конкретизации свойствен своеобразный перенос «на себя», то есть слияние процесса познания произведения искусства с процессом самопознания». Обучение образной конкретизации и обобщению без стимулирования психических свойств личности может приводить к логизации, разрушению образного характера художественного обобщения. Поэтому целью литературного развития должно стать развитие психических процессов, определяющих качество такой сложной умственной деятельности, как художественное восприятие: наблюдательности, воссоздающего воображения, способности к сопереживанию, эмоциональной и образной памяти, чувства поэтического слова. Развитие этих сторон восприятия происходит в ходе чтения, анализа и оценки произведения, выражения личностного отношения к нему.[1]

Итак, мы коснулись проблем и перспектив изучения поэтики художественного произведения в контексте актуальных концепций литературоведения и методики.

[1] Хализев В. Н. Основы теории литературы. Ч. I. – М., 2004.

ГЛАВА II

Проблема восприятия художественного произведения

1.1. Теоретические проблемы современной методической науки

Проблемы образования в XXI в. интересуют ученых и учителей, родителей и учащихся. Особое значение приобретает идея фундаментальных знаний, преодоление разрыва между традиционными и современными методологиями, проблемы диалога культур, усвоение знаний в обобщенном виде и поиск системообразующих принципов для программ и учебно-методических комплексов, воспитание системы нравственных координат личности.

В докладе Председателя Международной комиссии по образованию для XXI в. Жака Делора подчеркнуто, что образование является одним из основных «средств утверждения более глубокой и гармоничной формы развития человечества, которая позволит бороться с нищетой, отчуждением, неграмотностью, угнетением и войной». Кроме того, были названы четыре «столпа образования»: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, учиться жить.[1]

Современный учитель в чем-то похож на поэта, о котором С. С. Аверинцев пишет: «Его задача — не только и не столько учить и разъяснять, сколько показывать и внушать».[2]

С позиций современной эстетики и литературоведения художественное творчество сближается с наукой в характере точности постижения мира. Но специфика его в том, что оно дает читателю наглядную, образную картину мира, несет в себе элемент эстетического наслаждения, нравственного урока, наконец, ту духовную радость, испытать которую так важно каждому.

Задачи курса методики преподавания литературы в педагогическом университете в значительной степени определяются своеобразием общекультурной ситуации в нашем обществе. Возрастает интерес ко многим

---

[1] Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. Издательство ЮНЕСКО, 1966.
[2] Аверинцев С. С. Поэтика ранневизантийской литературы. – М., 1977. – С. 218.

утраченным духовным ценностям, отрицаются сложившиеся стереотипы и оценки фактов художественного и педагогического творчества.

Особое значение имеет формирование нового типа взаимоотношений между учителем и учеником, подготовка к творческому поиску, к самостоятельности суждений. Это тем более необходимо, что налицо многозначность процессов в литературе. Прежде всего возрождается целостная картина развития литературы, к читателю приходит «возвращенная» литература, литература русского зарубежья. В таких условиях любая наука, в том числе методика преподавания литературы, утрачивает какую бы то ни было однозначность и законченность позиций. Все большее значение приобретают альтернативность концепций и наличие программы научно-практической деятельности учителя, методиста, ученого. Представляется, что литературу следует изучать в широком культурном аспекте и при установке на формирование личности, способной к самоопределению.

Будущему учителю важно не только осознать специфику преподавания литературы в современной школе, но и приобрести определенное представление о возможных путях деятельности в школах различного профиля. В настоящее время существует несколько концепций преподавания литературы в школе. Можно назвать сторонников этического, идеологического, эстетического или этико-эстетического направления. Некоторые проповедуют идейно-эстетический, иные — эмоционально-эстетический подход к школьному анализу художественного произведения при различных его основаниях: литературоведческом или лингвостилистическом. Нередко встречается разумное взаимодействие позиций или — напротив — неразумное разведение их. Всех волнует опасность отчуждения молодежи от многих художественных достижений, потеря интереса к сознательному чтению.

Отсюда — первостепенное внимание к суверенности читательского восприятия, к его углублению в процессе анализа художественных произведений, к целостному изучению литературы, включающему и

индивидуальность художника слова, и его поэтику, и литературные оценки, и «движение» произведения во времени.

Девяностые годы принесли много нового в литературу, литературоведение, эстетику, философию, в саму методику.

Можно обозначить следующие теоретические проблемы современной методической науки:

1. Проблема чтения, восприятия художественной литературы как искусства слова; формирование читателя, его духовного мира. Здесь нельзя не заметить опасности своеобразной инерции, неполноценности восприятия, свойственной значительной части молодежи, выражающейся и в выборе книг для чтения, и в оценках прочитанного, и в тех жизненных идеалах, которые формируются под воздействием многих причин. Не следует забывать и о суверенности читательского восприятия. Вспомним строки А. А. Ахматовой:

А каждый читатель как тайна,
Как в землю закопанный клад,
Как самый последний, случайный,
Всю жизнь промолчавший подряд.

2. Взаимообогащение литературоведения и методики преподавания литературы. Проблемы и перспективы изучения поэтики художественного произведения на уроках литературы.

3. Углубление связей между восприятием произведения, его интерпретацией, анализом и самостоятельной деятельностью учащихся.

4. Проблема изучения литературного развития учащихся, причем не только в исследовательском аспекте, а как основы школьного преподавания литературы, выбора программ, концепций, технологий уроков на разных этапах литературного образования школьников.

5. Историческая смена методов и приемов изучения литературы, конструирование новых, опора на традиционные.

6. Формирование нового типа взаимоотношений между учителем и учеником, воспитание творческих начал личности.

7. Поиск новых структур уроков и моделирование других форм проведения занятий.

Обратимся к позициям специалистов по эстетике, философии, психологии, филологии. Художественное освоение действительности, по мнению А. С. Бушмина, является элементом духовной культуры общества.[1] Художественное освоение мира, утверждает М. С. Каган, включает в себя единство четырех видов деятельности: преобразовательной, познавательной, ценностно-ориентационной и коммуникативной.[2]

В соответствии с одной из продуктивных концепций современной гуманитарной науки между творцом произведения искусства и читателем, зрителем, слушателем — нет непроходимой грани (В. С. Соколов, Б. С. Мейлах, А. Н. Леонтьев, М. Арнаудов).

В работах А. А. Леонтьева искусство характеризуется как «художественное производство» и как «художественное познание», что приводит исследователя к выводу, что искусство является одной из форм общения. Ученый утверждает, что «при общении с искусством человек участвует в этом общении (как творец и как сотворец, реципиент) как личность, реализуя через квазиобъект искусства не какой-то элемент знания о действительности, а систему отношении к действительности (включая сюда ее эмоциональное переживание)». Под квазиобъектом искусства А. А. Леонтьев понимает такие элементы художественного общения, которые имеют самостоятельную функциональную нагрузку .[3]

Психологическая наука остается в значительной степени недостаточно изученной с позиций школьного литературного образования. Особое место следует отвести взглядам С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, П. П.

---

[1] О прогрессе в литературе / Под ред. А. С. Бушмина. – Л., 1977.

[2] Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). – М., 1974. – С. 169.

[3] Леонтьев А. А. Искусство как форма общения (К проблеме предмета психологии искусства) // Психологические исследования. – Тбилиси, 1973; Леонтьев А. А. Поэтический язык как способ общения искусством // Вопросы литературы, 1973, № 6.

Блонского, А. Н. Леонтьева, А. А. Леонтьева, В. В. Давыдова. Многоаспектно исследована в психологической науке проблема восприятия, о чем пойдет речь в специальных разделах. В трудах С. Л. Рубинштейна содержится глубокий анализ мыслительных процессов индивида. Он убежден, что «есть некоторые основания — теоретические и эмпирические — принять в качестве предварительной гипотезы для дальнейших исследований, что ядром или общим компонентом различных умственных способностей, каждая из которых имеет и свои социальные особенности, является свойственное данному человеку качество процессов анализа (а значит, и синтеза) и генерализации — особенно генерализации отношений».[1]

Ученый раскрывает две концепции мышления: в одном случае имеется в виду оперирование готовыми обобщениями, в другом — установка не на готовый результат умственной деятельности, а на исследование самого процесса мышления. В первом случае «маскируется творческий аспект — способность открывать новое» как основная установка — на усвоение знаний. Во втором — и это соответствует духу эпохи — важен именно «путь руководства самостоятельной мыслительной работой учащихся». Причем, «в отличие от прямого научения, этот путь воспитания, путь собственно развития самостоятельного мышления. Это и путь формирования умственных способностей учащихся» [2]

П. П. Блонский предупреждал об опасности формализации мышления и отрыве его от конкретного познания действительности. Он определял представления как переходную форму от восприятия к мышлению и ввел следующие возрастные критерии: в младшем школьном возрасте в основе представлений — действие предмета; в среднем — причины, производящие действие; в старшем — имеется тенденция к составлению общей картины мира или общей концепции о нем. Ученый считает, что в процессе усвоения знаний память играет второстепенную роль, а главная роль принадлежит мышлению,

[1] Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – С. 229.

[2] Там же, с. 234.

вернее, сначала детализирующему восприятию, а затем «детализирующему, связывающему и генерализирующему мышлению» [1] Особое место в психологическом обосновании обучения литературе по справедливости принадлежит Л. С. Выготскому. Будучи приверженцем идеи развития, Л. С. Выготский исследовал отношение мысли к слову, «зоны ближайшего развития», то есть различие между тем, что ребенок может сам и что под руководством взрослого. В лаборатории Л. С. Выготского изучался процесс образования понятий. Ему принадлежит следующая мысль: «Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития».[2]

Чаще всего учитель-словесник обращается к фундаментальному труду Л. С. Выготского «Психология искусства» (М., 1968). В нем говорится, что если искусство и выполняет познавательную функцию, то речь идет об образном познании. Л. С. Выготский выводит закон «уничтожения формой содержания». Исследуя то, что он называет материалом и формой, ученый утверждает, что событие рассказа И. А. Бунина «Легкое дыхание» приглушено, а название «намечает доминанту рассказа». Житейская история «претворена... в легком дыхании бунинского рассказа». И далее: «Слова рассказа или стиха несут его простой смысл, его воду, а композиция, создавая над этими словами, поверх их, новый смысл, располагает все это в совершенно другом плане и претворяет это в вино».

Л. С. Выготский много пишет о воображении и эмоциях, о «загадочном» отличии художественного чувства от обычного, о том, что эмоции искусства — это умные эмоции, разрешающиеся преимущественно в образах фантазии.

Все чаще учитель-словесник прислушивается к словам психологов о теории установки, о формировании личности ученика, об искусстве общения, о

---

[1] Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. – М., 1964. – С. 24) .

[2] Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Ч. I. – М., 1956. – С. 248.

личностно-ориентированном обучении (И. С. Кон, А. В. Мудрик, И. С. Якиманская и др.).

Художественная литература призвана сыграть особую роль в формировании самосознания современного общества, в его гуманизации. Она несет в себе художественную, эстетическую память народа, нравственные установки. Что сделано в теории и практике методики преподавания литературы на сегодняшний день? Преодолены однозначные подходы к развитию русской литературы XIX и XX столетии, изменились оценки многих литературных фактов, созданы вариативные программы, пособия, учебники, открыты различные классы, школы, лицеи, гимназии.

Временные стандарты литературного образования подготовлены в расчете на базовый компонент литературного образования, его инвариантное ядро. Это сделано с целью сохранения лучших традиций литературного образования в России, установления творческого взаимодействия ученых и учителей, придерживающихся различных взглядов. В разработке методологии преподавания литературы за основу взято «развивающее образование». В совершенствовании программ предпочтение отдано идее их концентрического построения.

Новое содержание образования связано с поисками новых методов преподавания, новых подходов к содержанию и структуре урока литературы.

Поскольку проблема чтения, формирования читателя, его духовного мира продолжает быть едва ли не самой актуальной научной проблемой, в методической науке предпочтение отдается приемам работы, обеспечивающим целостность восприятия художественного текста, его глубокую интерпретацию, понимание поэтики писателя. Не случайно основой базового компонента литературного образования названы чтение и изучение художественного произведения, его толкование.

Уже в I-IV классах учитель стремится воспитать читателя, способного к личностному восприятию, чуткому к слову автора. В V-IX классах постепенно происходит освоение литературы в движении, в контексте культуры.

Школьники начинают сознательно относиться к процессу познания фактов искусства, что реализуется на уроках интерпретации и анализа литературных текстов.

2.2. Развитие читательской активности — одна из важнейших задач современного образования

Программы 90-х гг. дают учителю свободу выбора книг для чтения, бесед и изучения. Читательские предпочтения школьников убеждают в возрастающей значимости влияния семьи, дома на развитие личности ученика. Не следует забывать о влиянии книжного рынка и языка телевидения на характер восприятия литературы и переработку художественной информации. Налицо и позитивные, и негативные тенденции. Поэтому многие учителя озабочены преодолением разрыва между изучением литературы под руководством преподавателя и самостоятельным чтением ученика.

Представление о необходимости совершенствования школьного литературоведения на основе целостного изучения поэтики художественного текста, знания читательского восприятия, психологии школьника и мотивации его деятельности начинает утверждаться в теории и практике преподавания литературы.

Одна из актуальных теоретических проблем современной методической науки является проблема чтения, восприятия художественной литературы как искусства слова; формирование читателя, его духовного мира. Здесь нельзя не заметить опасности своеобразной инерции, неполноценности восприятия, свойственной значительной части молодежи, выражающейся и в выборе книг для чтения, и в оценках прочитанного, и в тех жизненных идеалах, которые формируются под воздействием многих причин; углубление связей между восприятием произведения, его интерпретацией, анализом и самостоятельной деятельностью учащихся.

Новое содержание образования связано с поисками новых методов преподавания, новых подходов к содержанию и структуре урока литературы, когда предпочтение отдается приемам работы, обеспечивающим целостность

восприятия художественного текста, его глубокую интерпретацию, понимание поэтики писателя. Не случайно основой базового компонента литературного образования названы чтение и изучение художественного произведения, его толкование. Уже в I-IV классах учитель стремится воспитать читателя, способного к личностному восприятию, чуткому к слову автора. В V-IX классах постепенно происходит освоение литературы в движении, в контексте культуры. Учащиеся начинают сознательно относиться к процессу познания фактов искусства, что реализуется на уроках интерпретации и анализа литературных текстов. Каким же приемам обучения отдается предпочтение во время анализа художественного произведения? Это прежде всего рассказ учителя, выразительное и комментированное чтение произведения, беседа, пересказ, отзыв, устное словесное рисование, составление плана, инсценирование, составление киносценариев, сопоставление художественного произведения с другими видами искусства и др.

Главное назначение этих приемов — уяснение содержания текста, композиции произведения, стиля писателя, приближение читателя к авторской позиции. Выразительное чтение — это уже анализ текста. Комментированное чтение помогает раскрыть идейно-художественный смысл читаемого, подчеркнуть мастерство, с каким созданы автором человеческие типы, что, безусловно, способствует более глубокому анализу изучаемого произведения. Беседами завершаются различные виды самостоятельной работы над художественным произведением: развернутые устные и письменные ответы на вопросы, доклады, рецензии, отзывы, сочинения. Беседа помогает свободно выступать, высказывать свою точку зрения, перечитывать отдельные эпизоды, сопоставлять изображаемое в произведении с современностью. Пересказ или художественное рассказывание тоже подготавливают учащихся к анализу произведения, дополняют этот анализ личными впечатлениями читателя.

Какой бы прием ни избрал учитель для анализа художественного произведения, в центре внимания должны оставаться идейно-художественные проблемы, главные герои, их судьбы и авторский взгляд на жизнь.

Анализ поэтики художественного произведения предполагает, что вопрос, возникший в сознании учащихся при встрече с произведением, сам организует процесс его изучения. Возможность такого пути отмечала еще М. А. Рыбникова, интересовавшаяся стилистикой и композицией художественного текста. Иногда весь разбор можно свести к одному вопросу. Поставить тему и превратить беседу в спор; это дает в результате всесторонний разбор произведения, так как учитель будет требовать доказательств. И такой путь работы очень жив и интересен. Прочитать письмо Пушкина о «Горе от ума» и поставить вопросы: умен ли Чацкий? Верно ли, что «Итальянские сказки» Горького действительно сказки? Какую позицию оставляет Тургенев за собой по отношению к Рудину: защитника или обличителя? Прочитать после знакомства с «Воскресением» рассказ Кони о прообразе романа и его героев и поставить вопрос: в чем своеобразие мировоззрения Толстого, выраженного им в романе «Воскресение»?

Раскрывая свое понимание прочитанного, учащиеся в ответах на вопросы о любимых занятиях, авторах, о личных впечатлениях от художественных текстов чаще всего говорят о сюжете («особенно с неожиданными поворотами»), о героях («нравится следить за героями»), пишут о стиле писателей и поэтов («люблю классическое искусство, где все прямо, без всяких символических штучек»), («стиль легкий и тяжелый одновременно» о «Войне и мире» Л. Толстого), («стиль увлекающий, легкий, заинтересовывающий в чтении» о «Евгении Онегине» Пушкина).

Каким же приемам обучения отдается предпочтение во время анализа художественного произведения? Это прежде всего рассказ учителя, выразительное и комментированное чтение произведения, беседа, пересказ, отзыв, устное словесное рисование, составление плана, инсценирование, составление киносценариев, сопоставление художественного произведения с другими видами искусства и др.

Главное назначение этих приемов — уяснение содержания текста, композиции произведения, стиля писателя, приближение читателя к авторской

позиции. Выразительное чтение — это уже анализ текста. Комментированное чтение помогает раскрыть идейно-художественный смысл читаемого, подчеркнуть мастерство, с каким созданы автором человеческие типы, что, безусловно, способствует более глубокому анализу изучаемого произведения. Беседами завершаются различные виды самостоятельной работы над художественным произведением: развернутые устные и письменные ответы на вопросы, доклады, рецензии, отзывы, сочинения. Беседа помогает свободно выступать, высказывать свою точку зрения, перечитывать отдельные эпизоды, сопоставлять изображаемое в произведении с современностью. Пересказ или художественное рассказывание тоже подготавливают учащихся к анализу произведения, дополняют этот анализ личными впечатлениями читателя.

Какой бы прием ни избрал учитель для анализа художественного произведения, в центре внимания должны оставаться идейно-художественные проблемы, главные герои, их судьбы и авторский взгляд на жизнь.

Анализ поэтики художественного произведения предполагает, что вопрос, возникший в сознании учащихся при встрече с произведением, сам организует процесс его изучения. Возможность такого пути отмечала еще М. А. Рыбникова, интересовавшаяся стилистикой и композицией художественного текста. Иногда весь разбор можно свести к одному вопросу. Поставить тему и превратить беседу в спор; это дает в результате всесторонний разбор произведения, так как учитель будет требовать доказательств. И такой путь работы очень жив и интересен. Прочитать письмо Пушкина о «Горе от ума» и поставить вопросы: умен ли Чацкий? Верно ли, что «Итальянские сказки» Горького действительно сказки? Какую позицию оставляет Тургенев за собой по отношению к Рудину: защитника или обличителя? Прочитать после знакомства с «Воскресением» рассказ Кони о прообразе романа и его героев и поставить вопрос: в чем своеобразие мировоззрения Толстого, выраженного им в романе «Воскресение»?[1]

---

[1] Рыбникова М. А. Избранные труды. – М., 1985.

Раскрывая свое понимание прочитанного, учащиеся в ответах на вопросы о любимых занятиях, авторах, о личных впечатлениях от художественных текстов чаще всего говорят о сюжете («особенно с неожиданными поворотами»), о героях («нравится следить за героями»), пишут о стиле писателей и поэтов («люблю классическое искусство, где все прямо, без всяких символических штучек»), («стиль легкий и тяжелый одновременно» о «Войне и мире» Л. Толстого), («стиль увлекающий, легкий, заинтересовывающий в чтении» о «Евгении Онегине» Пушкина).

По нашему мнению, многие недочеты ученического восприятия объясняются не возрастом и индивидуальными склонностями ученика, а недочетами школьного преподавания литературы. Сегодня, представление о необходимости совершенствования школьного литературоведения на основе целостного изучения поэтики художественного текста, знания читательского восприятия, психологии школьника и мотивации его деятельности начинает утверждаться в теории и практике преподавания литературы.

Методология поэтико–структурного анализа микродеталей, разработанная Я.О. Зунделовичем, не должна интересовать все без исключения микрочастицы ради самих деталей, хотя они работают на эстетическую, зачастую невидимую целостность произведения. На одних надо сосредоточиться, другие должны привлекать внимание меньше, мимо третьих надо уметь пройти. Ключом к отбору необходимого материала становится способность «видеть», «понимать», «слышать» и «работать» с микродеталями. Поэтико–структурная методология, повторим еще раз, понимается как литературоведческая отрасль, изучающая текст, строй, художественную ткань произведения, его формально – содержательную целостность сквозь призму микродеталей. Сторонники этой школы не полемизируют и не отвергают достижения других, напротив, принимают их открытия как научную данность. Художественный текст

шедевра потенциально неисчерпаем, и тут хватит места для работы представителям разных исследовательских методологий.

Художественная деталь— подробность пейзажа, портрета, интерьера или психологической характеристики героя, выделенная писателем среди всех других подробностей с целью подчеркнуть ее особое изобразительное, выразительное или символическое значение.

Описание природы, предметного мира, воссоздание внешнего и внутреннего облика людей сопровождается, как правило, множеством подробностей (см., например, портреты и интерьеры в «Мертвых душах» Н.В.Гоголя, портретные и пейзажные зарисовки в романах И.С.Тургенева, Л.Н.Толстого, М.А.Шолохова). Их смысл в том, чтобы представить явления природы, предметы или героев полно и разносторонне.

Функция художественных деталей существенно иная. Одна-единственная деталь способна заменить целый ряд подробностей. В отличие от них, художественная деталь единична, нередко уникальна в своей изобразительно-выразительной функции.

Деталь фокусирует внимание читателя на том, что писателю кажется наиболее важным или характерным в природе, в человеке или в окружающем его предметном мире. Например, предметные детали в изображении кабинета Онегина («Гребенки, пилочки стальные, / Прямые ножницы, кривые / И щетки тридцати родов / И для ногтей и для зубов») выражают ироническое отношение автора к герою. В романе «Война и мир» Л.Н.Толстого яркими, запоминающимися портретными деталями являются «лучистые глаза» княжны Марьи Болконской, «короткая верхняя губка с усиками» маленькой княгини, жены Андрея Болконского.

В самом отборе, «усилении» некоторых подробностей, которые превращаются в художественные детали, проявляется авторское отношение к жизни и героям. Например, не раз упомянув о «знаке» застывшей, бездушной красоты Элен — ее голых, матово блестевших плечах, Толстой выразил свое негативное отношение к ней. Напротив, эпизод с «драдедамовым платком»

Катерины Ивановны в «Преступлении и наказании» Ф.М.Достоевского свидетельствует о сочувственном отношении писателя к этой несчастной женщине.

Использование художественных деталей не только заменяет пространные, подробные описания, но и позволяет проследить динамику изменений, происходящих в человеке. Например, Толстой очень внимателен к глазам Наташи Ростовой. Нередко ему вполне достаточно указать на взгляд Наташи или выражение ее глаз, чтобы читатель получил представление о ее внутреннем состоянии, почувствовал мгновенную смену чувств: Наташа «взглянула на нее сквозь слезы смеха»; «не шевелясь и не дыша, блестящими глазами смотрела из своей засады»; «ее черные глаза смотрели на толпу, никого не отыскивая». Андрей Болконский «любовался на радостный блеск ее глаз».

Некоторые художественные детали становятся многозначными символами, имеющими психологический, социальный и философский смысл (таковы, например, «простертая рука» «кумира на бронзовом коне» в поэме А.С.Пушкина «Медный всадник», «футляр» в чеховском рассказе «Человек в футляре», «запах антоновских яблок» в рассказе И.А.Бунина «Антоновские яблоки»). Таких деталей немало и в романе «Война и мир» Л.Н.Толстого.

Итак, мы коснулись проблем и перспектив изучения поэтики художественного произведения в контексте актуальных концепций литературоведения и методики. Прежде всего, как было отмечено выше, речь идет о содержании и структуре школьного литературного образования на современном этапе развития нашего общества. Существование различных программ и учебных пособий при наличии государственных стандартов литературного образования помогает установить содержание предмета «литература», его инвариантное ядро, которое сохраняется при многообразии вариантов обучения. Оно включает в себя характеристику уровней литературного развития школьников по окончании девятилетней и одиннадцатилетней школы и средства, с помощью которых эти уровни могут быть достигнуты.

Художественная литература формирует самосознание современного общества. Начало всему — в школе. Особенно важно преодоление своеобразного отчуждения от системы нравственных и эстетических ценностей, которые раскрываются для школьника через приобщение к художественному миру литературного произведения. Не случаен интерес к расширению литературного образования в начальной школе на основе интеграции русского языка и литературного чтения, формирования навыков письма, чтения и говорения, а также приобщения к самостоятельной деятельности.

2.3. Методы и приемы изучения восприятия учащимися прочитанного.

Говоря о восприятии произведений искусства слова, мы имеем в виду не восприятие в гносеологическом смысле, а по сути — осознание произведения, различая восприятие первичное и вторичное, являющееся результатом анализа. Именно так толкуется термин «восприятие искусства» в большинстве исследований методистов и психологов. Проблема восприятия не может решаться изолированно от общих задач воспитания читателя и его отношения к действительности и искусству, формирования его личности, мировосприятия, духовного мира.

Восприятие, кроме того, выступает в качестве своеобразного компаса при определении возможностей ученика и результативности той или иной организации процесса обучения литературе.

Существует несколько основных приемов изучения восприятия учеником прочитанного.

Выяснение предварительных впечатлений учащихся о прочитанном.

Сопоставление первоначальных впечатлений с теми, которые формируются в ходе анализа и на итоговых занятиях. В этих случаях используются анкеты, устные опросы, которые могут быть включены в ход той или иной беседы с учащимися в качестве учебных заданий.

Экспериментальное исследование методом «срезов», когда от темы к теме выясняются «сдвиги» в литературном развитии учащихся, в характере их непосредственного читательского восприятия, в понимании ими различных произведений, в отношении к различным компонентам произведения, в уровнях их обобщений, эмоциональных и эстетических оценок.

Восприятие художественной литературы имеет ряд особенностей, свойственных восприятию человеком окружающего мира во всей его сложности и, в частности, восприятию произведений любого вида искусства. Это, прежде всего, его целостность, активность и творческий характер. В акте восприятия диалектически объединены целое и части, анализ и синтез, чувственное и рациональное, эмоции и теоретические заключения, субъективное и объективное, репродуктивное и продуктивное. Когда же речь идет о восприятии произведений искусства, то важно учитывать, что оно дает воспринимающему целостную картину мира, суждение писателя, художника об окружающей действительности. Кроме того, познавая заключенную в нем картину человеческой жизни, читатель или зритель познает самого себя. Расширяя сферу духовной жизни читателя, литература учит самостоятельности мысли, ибо в итоге каждый строит свой собственный образ как отражение образа авторского.

Восприятие является основой любого анализа, как школьного, так и литературоведческого, в противном случае этот анализ не будет иметь адресата.

Психологи, как отечественные, так и зарубежные (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, О. И. Никифорова, М. Арнаудов, Р. Арнхейм), особое внимание обращают на то, что восприятие не есть простое фотографирование, простой прием информации. Это активная деятельность, в которой огромную роль играют положительная мотивация, потребность и интерес.[1]

---

[1] Поэтика художественного текста на уроках литературы: Сб. ст. / Отв. ред. Ю. Богданова. – М., 1997.

Целью этой деятельности является создание адекватной картины окружающей человека действительности как данной ему непосредственно, так и преломленной в сознании авторов произведений искусства. Знание окружающего мира и овладение ценностями духовной культуры нужны каждому человеку не только сами по себе, но и для практического пользования, для взаимодействия со средой и, наконец, для удовлетворения своих потребностей.

Восприятие произведения читателем-школьником и его изучение под руководством учителя связаны сложной диалектической взаимозависимостью, поэтому так важно решить вопрос об основной концепции анализа на основе учета не только своеобразия самого произведения, но и своеобразия восприятия его, а вернее — учета знания слабых звеньев восприятия учащихся, их познавательных возможностей, уровня общего и литературного развития и непосредственного отношения к произведению словесного искусства. Данные многочисленных исследований и наблюдений за деятельностью учащихся позволяют сделать ряд выводов о своеобразии восприятия литературы учащимися различного возраста.

Школьника младшего возраста интересуют чаще всего отдельные яркие эпизоды, его суждения о поступках героев книг бывают категоричными, иногда односторонними, но, как правило, эмоционально окрашенными. Младшие школьники оказываются захваченными сопереживанием особенно любимым героям.

Подростка интересует человек как носитель определенных свойств личности. От «включения» в жизнь произведения он постепенно переходит к его объективному восприятию, у школьников-подростков растет круг осознаваемых моральных свойств личности человека, появляется интерес к формированию его характера, мотивов его поведения. Однако подросток не всегда умеет оценить личность литературного героя в целом, учесть и взвесить различные обстоятельства и мотивы его поведения. Большинство ученых убеждены в необходимости сохранить наивно-реалистический этап восприятия

учеников V-VII классов, так как осознание подростками художественной, эстетической ценности произведения наступает, как правило, в VIII-IX классах.

Ученики старшего школьного возраста проявляют интерес к сложному внутреннему миру героя, стремятся познать творческое мировосприятие автора. В юношеском возрасте увеличивается стремление понять мировоззрение человека, сущность моральных свойств его личности. Большинство школьников способны оценить художественную значимость произведения, использовав в своих оценках обобщения эстетического характера. В целом старшему школьному возрасту присуще желание систематизировать свои впечатления от прочитанного, поняв его как единое целое. Ряду учащихся свойственна чрезмерная логизация прочитанного в ущерб способности эмоционально воспринять текст.

Вопрос о характере восприятия читателя-школьника имеет еще один аспект, связанный с выяснением не только возрастных, но и индивидуальных возможностей учащихся. Ряд психологов и методистов пришли к альтернативному выводу о трех основных типах восприятия школьников. В первом типе отмечается преобладание наглядных и образных элементов, во втором — преобладание словесных и логических моментов восприятия. Третий тип — смешанный. Каждый из трех типов восприятия характеризуется, кроме того, большей или меньшей способностью учеников к адекватному восприятию произведения при минимальной или постоянной направляющей работе учителя.

Ученики «рассудочного» типа легко составляют планы, активно участвуют в работах итогового характера, но хуже работают с заданиями по тексту, менее чутки к художественному слову. Ученики «эмоционального» типа с интересом работают по тексту произведения, улавливают характер выразительных средств того или иного автора, но им труднее дается составление планов, работа над выводами. Знание особенностей учащихся каждого класса очень важно для учителя, так как помогает ему правильно распределить индивидуальные задания, в нужном направлении развивать познавательные задатки и интересы учащихся.

Во всех случаях важно сохранить в ученическом восприятии не подменяемый ничем другим элемент наслаждения, который опосредован объемом знаний и начитанностью ученика, его эмоциональностью, а также его потребностью воспринимать произведения искусства.

Восприятие отдельного произведения должно мыслиться как часть целого, как элемент литературного образования учащихся, как показатель их умственного развития, социальной зрелости и эмоционально-эстетической восприимчивости.

Исследование ученического восприятия в методической науке имеет главной целью совершенствование школьного анализа литературного произведения. Н. О. Корст соотносит проблему восприятия произведения с проблемой анализа, подчеркивая необходимость формирования в процессе изучения литературы «новых моментов» восприятия, доказывая необходимость развивать не только эстетическое чувство, но и мышление учащихся.[1]

Продолжая рассмотрение проблемы анализа художественного произведения, важно остановиться на тех аспектах, которые касаются взаимосвязи восприятия и анализа литературных текстов.

В анализе произведения осуществляется полифункциональность самой методики, т. е. он направлен на решение целого ряда задач. Сложность заключается еще и в том, что каждый читатель строит свой собственный образ, и задача анализа — научить его этому, только тогда читатель обретает способность к целостному восприятию искусства.

[1] Корст Н. О. Очерки по методике анализа художественных произведений. – М., 1963.

ГЛАВА III

Проблемы анализа литературного произведения в средних специальных учебных заведениях

3.1. Художественное произведение и его свойства

Художественное произведение — основной объект литературоведческого изучения, своего рода мельчайшая «единица» литературы. Более крупные образования в литературном процессе — направления, течения, художественные системы — строятся из отдельных произведений, представляют собой объединение частей. Литературное же произведение обладает целостностью и внутренней завершенностью, это самодостаточная единица литературного развития, способная к самостоятельной жизни. Литературное произведение как целое обладает законченным идейным и эстетическим смыслом, в отличие от своих составляющих — темы, идеи, сюжета, речи и т. п., которые получают смысл и вообще могут существовать лишь в системе целого.

Литературно-художественное произведение — это произведение искусства в узком смысле слова[1], то есть одной из форм общественного сознания. Как и все искусство в целом, художественное произведение есть выражение определенного эмоционально-мыслительного содержания, некоторого идейно-эмоционального комплекса в образной, эстетически значимой форме. Пользуясь терминологией М.М. Бахтина, можно сказать, что художественное произведение — это сказанное писателем, поэтом «слово о мире», акт реакции художественно одаренной личности на окружающую действительность.

Согласно теории отражения, мышление человека представляет собой отражение действительности, объективного мира. Это, конечно, в полной мере относится и к художественному мышлению. Литературное произведение, как и все искусство, есть частный случай субъективного отражения объективной действительности. Однако отражение, особенно на высшей ступени его

[1] О различных значениях слова «искусство» см.: Поспелов Г.Н. Эстетическое и художественное. – М., 1965. С. 155-166.

развития, какой является человеческое мышление, ни в коем случае нельзя понимать как отражение механическое, зеркальное, как копирование действительности «один к одному». Сложный, непрямой характер отражения в наибольшей, может быть, степени сказывается в мышлении художественном, где так важен субъективный момент, уникальная личность творца, его оригинальное видение мира и способ мышления о нем. Художественное произведение, таким образом, есть отражение активное, личностное; такое, при котором происходит не только воспроизведение жизненной реальности, но и ее творческое преображение. Кроме того, писатель никогда не воспроизводит действительность ради самого воспроизведения: уже сам выбор предмета отражения, сам импульс к творческому воспроизведению реальности рождается из личностного, пристрастного, небезразличного взгляда писателя на мир.

Таким образом, художественное произведение представляет собой нерасторжимое единство объективного и субъективного, воспроизведения реальной действительности и авторского понимания ее, жизни как таковой, входящей в художественное произведение и познаваемой в нем, и авторского отношения к жизни. На эти две стороны искусства в свое время указал еще Н.Г. Чернышевский. В своем трактате «Эстетические отношения искусства к действительности» он писал: «Существенное значение искусства — воспроизведение всего, что интересно для человека в жизни; очень часто, особенно в произведениях поэзии, выступает также на первый план объяснение жизни, приговор о явлениях ее» [1]. Правда, Чернышевский, полемически заостряя в борьбе против идеалистической эстетики тезис о примате жизни над искусством, ошибочно считал главной и обязательной лишь первую задачу — «воспроизведения действительности», а две других — второстепенными и факультативными. Правильнее, конечно, говорить не об иерархии этих задач, а об их равноправии, а вернее, о нерасторжимой связи объективного и субъективного в произведении: ведь подлинный художник просто не может

[1] Чернышевский Н.Г. Полн. собр. Соч.: в 15 тт. – 1949, Т. 2, С. 87

изображать действительность, никак ее не осмысливая и не оценивая. Однако следует подчеркнуть, что само наличие субъективного момента в произведении было четко осознано Чернышевским, а это представляло собой шаг вперед по сравнению, скажем, с эстетикой Гегеля, весьма склонного подходить к художественному произведению чисто объективистски, умаляя или вовсе игнорируя активность творца.

Осознать единство объективного изображения и субъективного выражения в художественном произведении необходимо и в методическом плане, ради практических задач аналитической работы с произведением. Традиционно в нашем изучении и особенно преподавании литературы больше внимания уделяется объективной стороне, что, несомненно, обедняет представление о художественном произведении. Кроме того, здесь может произойти и своего рода подмена предмета исследования: вместо того, чтобы изучать художественное произведение с присущими ему эстетическими закономерностями, мы начинаем изучать действительность, отраженную в произведении, что, разумеется, тоже интересно и важно, но не имеет прямой связи с изучением литературы как вида искусства. Методологическая установка, нацеленная на исследование в основном объективной стороны художественного произведения, вольно или невольно снижает значение искусства как самостоятельной формы духовной деятельности людей, ведет в конечном счете к представлениям об иллюстративности искусства и литературы. При этом произведение искусства во многом лишается своего живого эмоционального содержания, страсти, пафоса, которые, конечно, в первую очередь связаны с авторской субъективностью.

В истории литературоведения указанная методологическая тенденция нашла наиболее явное воплощение в теории и практике так называемой культурно-исторической школы, особенно в европейском литературоведении. Ее представители искали в литературных произведениях прежде всего приметы и черты отраженной действительности; «видели в произведениях литературы

культурно-исторические памятники», но «художественная специфика, вся сложность литературных шедевров при этом не занимали исследователей»[1].

Отдельные представители русской культурно-исторической школы видели опасность такого подхода к литературе. Так, В. Сиповский прямо писал: «Нельзя на литературу смотреть только как на отражение действительности».[2]

Разумеется, разговор о литературе вполне может переходить в разговор о самой жизни — в этом нет ничего неестественного или принципиально несостоятельного, ибо литература и жизнь не разделены стеной. Однако при этом важна методологическая установка, не позволяющая забывать об эстетической специфике литературы, сводить литературу и ее значение к значению иллюстрации.

Если по содержанию художественное произведение представляет собой единство отраженной жизни и авторского отношения к ней, то есть выражает некоторое «слово о мире», то форма произведения носит образный, эстетический характер. В отличие от других видов общественного сознания, искусство и литература, как известно, отражают жизнь в форме образов, то есть используют такие конкретные, единичные предметы, явления, события, которые в своей конкретной единичности несут в себе обобщение. В отличие от понятия образ обладает большей «наглядностью», ему свойственна не логическая, а конкретно-чувственная и эмоциональная убедительность. Образность составляет основу художественности, как в смысле принадлежности к искусству, так и в смысле высокого мастерства: благодаря своей образной природе художественные произведения обладают эстетическим достоинством, эстетической ценностью.

Итак, мы можем дать такое рабочее определение художественного произведения: это определенное эмоционально-мыслительное содержание,

---

[1] Николаев П.А. История русского литературоведения. М., 1980. - С.128.

[2] В. Сиповский. История литературы как наука. 2006. С.17.

«слово о мире», выраженное в эстетической, образной форме; художественное произведение обладает цельностью, завершенностью и самостоятельностью.

Функции художественного произведения.

Созданное автором художественное произведение в дальнейшем воспринимается читателями, то есть начинает жить своей относительно самостоятельной жизнью, выполняя при этом определенные функции. Рассмотрим важнейшие из них.

Служа, по выражению Чернышевского, «учебником жизни», так или иначе объясняя жизнь, литературное произведение выполняет познавательную или гносеологическую функцию. Может возникнуть вопрос: зачем эта функция нужна литературе, искусству, если существует наука, прямая задача которой познавать окружающую действительность? Но дело в том, что искусство познает жизнь в особом ракурсе, только ему одному доступном и поэтому незаменимом никаким другим познанием. Если науки расчленяют мир, абстрагируют в нем отдельные его стороны и изучают каждая соответственно свой предмет, то искусство и литература познают мир в его целостности, нерасчлененности, синкретичности. Поэтому объект познания в литературе может отчасти совпадать с объектом тех или иных наук, особенно «человековедческих»: истории, философии, психологии и т. д., но никогда с ним не сливается. Специфическим для искусства и литературы остается рассмотрение всех аспектов человеческой жизни в нерасчлененном единстве, «сопряжение» (Л.Н. Толстой) самых разных жизненных явлений в единую целостную картину мира. Литературе жизнь открывается в ее естественном течении; при этом литературу весьма интересует та конкретная повседневность человеческого существования, в которой перемешано большое и малое, закономерное и случайное, психологические переживания и… оторвавшаяся пуговица. Наука, естественно, не может ставить себе целью осмыслить эту конкретную бытийность жизни во всей ее пестроте, она должна абстрагироваться от подробностей и индивидуально-случайных «мелочей», чтобы видеть общее. Но в аспекте синкретичности, целостности, конкретности

жизнь тоже нуждается в осмыслении, и эту задачу берут на себя именно искусство и литература.

Специфический ракурс познания действительности обусловливает и специфический способ познания: в отличие от науки искусство и литература познают жизнь, как правило, не рассуждая о ней, а воспроизводя ее — иначе и невозможно осмыслить действительность в ее синкретичности и конкретности.

Заметим, кстати, что «обыкновенному» человеку, обыденному (не философскому и не научному) сознанию жизнь предстает именно такой, какой она воспроизводится в искусстве — в ее нерасчлененности, индивидуальности, естественной пестроте. Следовательно, обыденное сознание более всего нуждается именно в таком истолковании жизни, которое предлагают искусство и литература. Еще Чернышевский проницательно подметил, что «содержанием искусства становится все, что в действительной жизни интересует человека (не как ученого, а просто как человека)».[1]

Вторая важнейшая функция художественного произведения — оценочная, или аксиологическая. Она состоит прежде всего в том, что, по выражению Чернышевского, произведения искусства «могут иметь значение приговора явлениям жизни». Изображая те или иные жизненные явления, автор, естественно, определенным образом их оценивает. Все произведение оказывается проникнуто авторским, заинтересованно-пристрастным чувством, в произведении складывается целая система художественных утверждений и отрицаний, оценок. Но дело не только в прямом «приговоре» тем или иным конкретным явлениям жизни, отраженным в произведении. Дело в том, что каждое произведение несет в себе и стремится утвердить в сознании воспринимающего некоторую систему ценностей, определенный тип эмоционально-ценностной ориентации. В этом смысле оценочной функцией обладают и такие произведения, в которых нет «приговора» конкретным жизненным явлениям. Таковы, например, многие лирические произведения.

---

[1] Чернышевский Н.Г. Полн. собр. Соч.: в 15 тт. – 1949, Т. 2, С. 87

На основе познавательной и оценочной функций произведение оказывается способно выполнять третью важнейшую функцию — воспитательную. Воспитывающее значение произведений искусства и литературы было осознано еще в античности, и оно действительно очень велико. Важно только не суживать это значение, не понимать его упрощенно, как выполнение какой-то конкретной дидактической задачи. Чаще всего в воспитательной функции искусства акцент делается на том, что оно учит подражать положительным героям или побуждает человека к тем или иным конкретным действиям. Все это так, но воспитывающее значение литературы к этому отнюдь не сводится. Эту функцию литература и искусство осуществляют прежде всего тем, что формируют личность человека, влияя на его систему ценностей, исподволь учат его мыслить и чувствовать. Общение с произведением искусства в этом смысле очень похоже на общение с хорошим, умным человеком: вроде бы ничему конкретному он вас не научил, никаких советов или жизненных правил не преподал, а вы тем не менее чувствуете себя добрее, умнее, духовно богаче.

Особое место в системе функций произведения принадлежит функции эстетической, которая состоит в том, что произведение оказывает на читателя мощное эмоциональное воздействие, доставляет ему интеллектуальное, а иногда и чувственное наслаждение, словом, воспринимается личностно. Особая роль именно этой функции определяется тем, что без нее невозможно осуществление всех других функций — познавательной, оценочной, воспитательной. В самом деле, если произведение не тронуло душу человека, попросту говоря, не понравилось, не вызвало заинтересованной эмоционально-личностной реакции, не доставило наслаждения — значит, весь труд пропал даром. Если еще возможно холодно и равнодушно воспринять содержание научной истины или даже моральной доктрины, то содержание художественного произведения необходимо пережить, чтобы понять. А это становится возможным прежде всего благодаря эстетическому воздействию на читателя, зрителя, слушателя.

Безусловной методической ошибкой, особенно опасной в школьном преподавании, является поэтому распространенное мнение, а иногда даже подсознательная уверенность в том, что эстетическая функция произведений литературы не так важна, как все прочие. Из сказанного ясно, что дело обстоит как раз наоборот — эстетическая функция произведения является едва ли не важнейшей, если вообще можно говорить о сравнительной важности всех задач литературы, реально существующих в нерасторжимом единстве. Поэтому наверняка целесообразно, прежде чем начинать разбирать произведение «по образам» или толковать его смысл, дать школьнику тем или иным путем (иногда достаточно хорошего чтения) почувствовать красоту этого произведения, помочь ему испытать от него наслаждение, положительную эмоцию. А что помощь здесь, как правило, нужна, что эстетическому восприятию тоже необходимо учить — в этом не может быть сомнений.

Методический смысл сказанного состоит прежде всего в том, что следует не заканчивать изучение произведения эстетическим аспектом, как это делается в подавляющем большинстве случаев (если вообще до эстетического анализа доходят руки), а начинать с него. Ведь есть реальная опасность, что без этого и художественная истина произведения, и его нравственные уроки, и заключенная в нем система ценностей будут восприняты лишь формально.

Наконец, следует сказать и еще об одной функции литературного произведения — функции самовыражения. Эту функцию обыкновенно не относят к важнейшим, поскольку предполагается, что она существует только для одного человека — самого автора. Но ведь на самом деле это не так, и функция самовыражения оказывается гораздо шире, значение же ее — гораздо существеннее для культуры, чем представляется на первый взгляд. Дело в том, что в произведении может находить выражение не только личность автора, но и личность читателя. Воспринимая особенно понравившееся, особенно созвучное нашему внутреннему миру произведение, мы отчасти отождествляем себя с автором, и цитируя (полностью или частично, вслух или про себя), говорим уже «от своего лица». Общеизвестное явление, когда человек выражает свое

психологическое состояние или жизненную позицию любимыми строчками, наглядно иллюстрирует сказанное. Каждому из личного опыта известно ощущение, что писатель теми или иными словами или произведением в целом выразил наши сокровенные мысли и чувства, которые мы не умели так совершенно выразить сами. Самовыражение посредством художественного произведения оказывается, таким образом, уделом не единиц — авторов, а миллионов — читателей.

Но значение функции самовыражения оказывается еще более важным, если мы вспомним, что в отдельных произведениях может находить воплощение не только внутренний мир индивидуальности, но и душа народа, психология социальных групп и т. п. В «Интернационале» нашел художественное самовыражение пролетариат всего мира; в зазвучавшей в первые дни войны песне «Вставай, страна огромная…» выразил себя весь наш народ.

Функция самовыражения, таким образом, несомненно, должна быть причислена к важнейшим функциям художественного произведения. Без нее трудно, а подчас и невозможно понять реальную жизнь произведения в умах и душах читателей, по достоинству оценить важность и незаменимость литературы и искусства в системе культуры.

Художественное произведение как объект научного познания существенным образом отличается от всех других объектов. Оно не противостоит научному сознанию как чистый объект, как «вещь». Оно наполнено субъективностью и апеллирует к субъекту; материал исследования в литературоведении предстает активным, постоянно формирующим само исследовательское сознание.

Эти аспекты научного литературоведения были обстоятельно проанализированы М.М. Бахтиным, который в результате пришел к выводу об особой форме литературоведческого научного познания — познания как диалога двух личностей — автора и воспринимающего — при посредничестве

художественного произведения.[1] Следствием из этого фундаментального вывода явилась мысль о принципиальной бесконечности, незавершенности познания, которое не может застыть и окостенеть, пока продолжается диалог автора произведения со сменяющими друг друга поколениями.

По-видимому, М.М. Бахтин все же преувеличил невозможность объективировать объект литературоведческого изучения (как это можно сделать — об этом речь чуть ниже). Концепция познания как только диалога, в котором пропадает момент объективного предстояния произведения исследовательскому сознанию, момент их раздельности, ведет, очевидно, к принципиальной невозможности объективно (то есть достоверно) знать что-либо о произведении. Такой подход в пределе уничтожает литературную науку как науку. И все-таки в соображениях ученого о специфике литературоведческой методологии есть немало справедливого и ценного.

Прежде всего это осознание того, что не только восприятие литературного произведения, но и его научное познание проникнуты субъективностью на порядок выше, чем точные науки. Ведь прежде чем начать научно познавать произведение, мы должны его субъективно воспринять, о чем речь шла выше. Далее, если мы хотим изучать произведение не как набор звуков, слов, фраз, а в его настоящем виде — как эстетическое явление, — мы неизбежно должны будем в огромной мере учесть то субъективное впечатление, те эмоции, которые мы получили в процессе «просто чтения». Иначе наш анализ будет анализом текста, речевой структуры, идеологически значимых высказываний — словом, чего угодно, только не художественного произведения как явления искусства. Проиллюстрируем сказанное маленьким примером — финалом стихотворения М. Исаковского «Враги сожгли родную хату…». Оно заканчивается строчками: «А на груди его светилась // Медаль за город Будапешт». Прежде чем приступать к анализу, надо лично ощутить и понять горечь и величие этих строк, сказанных о человеке, у которого «враги сожгли

[1] Бахтин М. М. К методологии литературоведения. М., 1975.- С.203-212.

родную хату, // Сгубили всю его семью…», который «три державы покорил», домой вернулся, а там лишь пепелище и могила… В сущности, объектом научного изучения в равной степени становятся и названные эмоции, и их словесно-художественное выражение, только тогда анализ раскроет в произведении нечто важное и существенное. Равнодушному же восприятию будет доступна в лучшем случае лишь информация о храбрости героя, награжденного медалью за взятие Будапешта — и только; информация, сама по себе в данном случае совершенно неважная, несущественная. Иными словами, анализ, не учитывающий субъективного восприятия, рискует оказаться чистым формализмом.

Стало быть, необходимой предпосылкой литературоведческого анализа становится «вхождение» исследователя в свой предмет, и наоборот — «принятие» художественного мира в свой внутренний мир. Стало быть, в объект литературоведческого исследования должен быть включен не только сам художественный текст, но и те идейно-эмоциональные впечатления, которые он в исследователе вызывает. (Разумеется, эти впечатления не произвольны. Они суть, на самом деле, идейно-эмоциональное содержание самого произведения, непосредственно усвоенное и изучаемое нами в форме нашего личного эмоционально-мыслительного опыта.) При этом душевный мир ученого-литературоведа оказывается не только в какой-то своей части объектом познания, но и единственным инструментом познания — наши чувства и мысли и есть тот «термометр», которым мы измеряем накал пафоса, те «весы», на которых взвешиваем идеи, тот «вольтметр», которым определяем напряжение в различных точках сюжета. Других «измерительных приборов» научному литературоведению, по-видимому, не дано.

Возникает естественный (и фундаментальный для теории!) вопрос: если столь велика роль субъективного фактора в литературной науке, то как же при этом избежать субъективизма, произвола, как в достаточной мере «объективизировать» объект нашего изучения? Сделать это оказывается вполне возможно, так как сами наши ощущения, вызываемые объектом, вполне

поддаются объективизации, рассмотрению со стороны. Когда читатель начинает давать себе отчет в испытанных эмоциях — это уже первый шаг к научному анализу. Второй и решающий шаг делается тогда, когда по поводу своих впечатлений литературовед задает вопрос: что они значат? почему возникли? и — самое главное! — верны ли они, соответствуют ли самому произведению, являются более или менее точным его отражением или лишь выражением собственного внутреннего мира по поводу произведения и в связи с ним? В этом заключается суть дела, это единственная дорога, приводящая литературоведа к объективности, точности, достоверности его знания. Тщательная проверка того, соответствуют ли испытанные впечатления объективным особенностям произведения, а если нет — то установление такого соответствия — это и есть объективизация предмета литературоведческого познания. Не абсолютизировать свое восприятие, не считать его заведомо непогрешимым, а постоянно в нем сомневаться и проверять — такова важнейшая реализация принципа научности в литературоведении.

Методический путь для этого — перечитывание, причем многократное. При этом литературоведу-профессионалу необходимо воспитать в себе способность и привычку к перечитыванию особого рода — не с целью повторить впечатления, уже испытанные при первом чтении, а с целью тщательно, даже придирчиво, проверить правильность этих впечатлений и при необходимости скорректировать их. Перечитывание текста, открывающее нам в нем новые стороны, детали, нюансы (чрезвычайно важные в искусстве) — необходимая предпосылка научного постижения произведения.

Из сказанного ясно, что анализ произведения после первого чтения не имеет надежной базы — слишком велика вероятность того, что впечатления еще придется так или иначе корректировать. Возникает, стало быть, опасность, что мы будем анализировать не совсем то (а в худшем случае, совсем не то) произведение, которое написал автор. Между тем в практике школьного, а часто и вузовского преподавания мы то и дело требуем самостоятельного анализа (разумеется, речь идет именно об анализе самостоятельном, а не о

заучивании и повторении того, что о произведении сказал учитель или автор учебника) после первого чтения, никак не настроив на перечитывание.

Удивительно ли, что в этом случае мы чаще всего получаем примитивный пересказ сюжета да заученное воспроизведение якобы художественных идей? Ведь материала-то для анализа еще нет; даже первичные впечатления, особенно в случае сложных произведений, еще «не уложились», не приведены в систему, не осмыслены в достаточной мере.[1]

Полезным и необходимым представляется учить перечитыванию, проделывая это вместе с аудиторией. Из крупных произведений целесообразно перечитать (комментируя) хотя бы некоторые фрагменты, а произведения небольшого объема (например, лирическое стихотворение) можно и должно перечитать целиком, и не один раз. Перечитывание — не частный, а фундаментальный, принципиальный прием преподавания литературы.

3. 2. Цели и задачи анализа произведения

Анализ произведения — это прежде всего сотворчество преподавателя и учащихся в поисковой работе по раскрытию идейной направленности произведения, его темы, героев, по усвоению изобразительных средств языка в единстве с содержанием. Произведение доходит до сердца читателя в том случае, если образы, мысли и чувства автора побуждают его к активной деятельности. Поэтому при изучении произведения ставится цель: ввести учащихся в мир художественного произведения, раскрыть его объективный смысл и авторское отношение к изображаемому.

Цели и задачи анализа литературного произведения получают полное раскрытие в его основных принципах:

1. Принцип историзма (исторические условия и основные общественные проблемы, которые нашли отражение в произведении).

---

[1] Анализ художественного произведения: Художественные произведения в контексте творчества писателя / Под ред. М. Л . Семановой. – М., 1987.

2. Принцип содержательности литературной формы (рассмотрение художественного произведения как целостности, в единстве его содержания и формы).

3. Принцип учета внетекстовых связей (изучение произведения в контексте жизни и творчества писателя, идейных и литературных течений его эпохи).

Данные принципы реализуются в ряде компонентов анализа:

1. Историческая и социальная проблематика произведения.
2. Взгляды и позиции писателя, проявление их в его творчестве в целом и в данном произведении в частности.
3. Тема и основная направленность произведения.
4. Главные герои произведения, их роль и место в решении основных проблем.
5. Композиция произведения, ее особенности.
6. Язык писателя как средство раскрытия образной системы.
7. Жанровое своеобразие произведения.
8. Значение творчества писателя для его времени, связь с современностью и значение для последующих поколений.

При этом важно соблюсти основные методические требования:

1. Художественное произведение следует рассматривать исторически, в единстве формы и содержания. При этом важно установить связь содержания произведения с личным опытом учащихся.
2. При разборе произведения необходимо учитывать его жанровые особенности. Нельзя к анализу романа и рассказа подходить с теми же критериями, что и к лирическому стихотворению.
3. Учитель, организуя процесс постижения литературного произведения, должен прививать учащимся навыки самостоятельного анализа.
4. Чтение произведения всегда предшествует анализу.
5. Анализ призван не только помогать учащимся в глубоком проникновении в художественный текст, но и воспитывать в них «чувства добрые», желание осмыслить свою жизнь.

Чтобы выполнить данные требования, учителю важно правильно выбрать путь анализа.

Пути анализа литературного произведения

В современной методике преподавания литературы существуют следующие пути анализа художественного произведения:

1. Последовательный анализ произведения по ходу развития действия, его естественного развертывания в читательском восприятии. Это анализ вслед за автором (посюжетный), целостное изучение произведения.
2. Пообразный анализ, опирающийся прежде всего на систему образов-характеров.
3. Тематический анализ, выделяющий отдельные художественные темы произведений.
4. Анализ по проблемам, связанным с содержанием произведения — проблемный.
5. Анализ произведения по главным компонентам содержания и формы, так называемый композиционный.
6. Филологический анализ: учит пониманию того, как через художественно-изобразительные средства языка постигается мировоззрение писателя, его идеи, мысли.

Приемы анализа литературного произведения

Это прежде всего рассказ учителя, выразительное и комментированное чтение произведения, беседа, пересказ, отзыв, устное словесное рисование, составление плана, инсценирование, составление киносценариев, сопоставление художественного произведения с другими видами искусства и др.

Главное назначение этих приемов — уяснение содержания текста, композиции произведения, стиля писателя, приближение читателя к авторской позиции.

3.2. Анализ литературного произведения в его родовой специфике

Анализ эпических произведений

План анализа эпического произведения:

1. Тема, проблема, идея произведения.
2. Жанровое своеобразие.
3. Характеристика героев:
   - портретная;
   - речевая;
   - психологическая (характер, поступки, поведение);
   - роль пейзажа (интерьера) в раскрытии образов героев.
4. Анализ композиции:
   - особенности сюжета и фабула произведения;
   - роль пейзажа и лирических отступлений в развитии действия.
5. Анализ языка произведения:
   - лексические средства;"
   - система художественно-изобразительных средств (метафоры, сравнения, эпитеты и др.).
6. Подведение итогов анализа и формирование личной произведения учащимися.

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

1. Какова тема рассказа А П. Чехова «Человек в футляре»?
2. Опишите внешность Беликова (с привлечением контекста).
3. Дайте психологическую характеристику героя.
4. Охарактеризуйте язык произведения.
5. Почему рассказ заканчивается смертью героя?
6. Встречали ли вы в жизни людей, похожих на Беликов?
7. 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 понести (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.

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 эпиграфа «Береги честь смолоду»?

Конечно, постановка таких вопросов потребует помощи учителя, однако вызовет у учащихся интерес к прочитанной книге. Приступая к работе над более крупным произведением, поэмой Н. В. Гоголя «Мертвые души» в 9 классе, учитель продумывает вопросы, которые станут стержневыми в анализе системы образов этого произведения (каждый из этих вопросов может стать темой отдельного урока):

1. Почему Н. В. Гоголь назвал свою поэму «Мертвые души»?

2. Как Чичиков относится к городу N?

3. Как каждый из помещиков относится к предложению Чичикова?

4. Почему главу о Плюшкине с описанием его сада Н. В. Гоголь читал с особым пафосом?

5. Кто главный герой поэмы?

Чтобы выявить отношение учеников к поэме «Мертвые души», учитель предлагает им такие вопросы:

1. Какие страницы поэмы вызвали у вас смех, какие — горечь?

2. В чем смысл лирических отступлений автора в этом произведении?

3. Как меняется тон лирических отступлений от начала к концу поэмы?

4. Кто из героев поэмы кажется вам самым безобидным и самым страшным?

5. Кому вы сочувствуете, читая поэму?

6. Каковы причины успеха и краха предприятия Чичикова?

7. Какое отношение к русскому народу хочет вызвать в нас Н. В. Гоголь?

Чтобы обобщить наблюдения учащихся над образами помещиков, учитель предлагает заполнить таблицу и ответить па вопросы:

1. Есть ли среди помещиков человек, к которому автор относится с большей симпатией, чем к другим?

2. К кому из помещиков автор проявляет явную антипатию?

3. Кто из помещиков лишен яркой портретной характеристики? Почему?

4. Почему о Манилове мы не находим в поэме ни хороших, ни дурных отзывов со стороны других персонажей?

5. Кто из помещиков наделен чертами сходства друг с другом?

6. Какие помещики являются антиподами по своему характеру?

7. Как изменился бы ход повествования, если бы последовательность встреч Чичикова с помещиками была иной, например: Собакевич — Манилов — Плюшкин?

Примерный образец выполнения задания:

Во время анализа образов помещиков учитель ведет учеников к разрешению стержневого вопроса — сопоставление живых и мертвых душ. Эпиграфом к этому уроку могут послужить слова Н. В. Гоголя: «Видимый миру смех и незримые, невидимые ему слезы».

Анализ поэтических произведений

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?

Анализ драматических произведений. 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» (II курс академических лицеев и профессиональных колледжей). 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.

Таким образом, анализ есть необходимый этап постижения человеком всех явлений действительности, включая и литературу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, в литературе термин «поэтика» в большинстве случаев соотносился с пониманием изобразительно-выразительных средств произведения, его целостности.

Мы коснулись проблем и перспектив изучения поэтики художественного произведения в контексте актуальных концепций литературоведения и методики. Прежде всего, как было отмечено выше, речь идет о содержании и структуре школьного литературного образования на современном этапе развития нашего общества. Существование различных программ и учебных пособий при наличии государственных стандартов литературного образования помогает установить содержание предмета «литература», его инвариантное ядро, которое сохраняется при многообразии вариантов обучения. Оно включает в себя характеристику уровней литературного развития школьников по окончании девятилетней и одиннадцатилетней школы и средства, с помощью которых эти уровни могут быть достигнуты.

Поэтико-структурный анализ художественного текста, развернутый в работах Самаркандских филологов, мыслится как особая литературоведческая методология, сплотившая научную школу.

Художественная литература формирует самосознание современного общества. Начало всему — в школе. Особенно важно преодоление своеобразного отчуждения от системы нравственных и эстетических ценностей, которые раскрываются для школьника через приобщение к художественному миру литературного произведения. Не случаен интерес к расширению литературного образования в начальной школе на основе интеграции русского языка и литературного чтения, формирования навыков письма, чтения и говорения, а также приобщения к самостоятельной деятельности.

Авторское суждение о человеке, его концепции личности открывают молодому читателю дорогу к истинно духовным и эстетическим ценностям. Поэтому так важно исследовать художественное восприятие учащихся и пути

его развития, вооружить учителя методикой анализа литературного произведения, основанной на знании непосредственного отношения учащихся к прочитанной книге.

Проектируя на основе данных психологии, эстетики, методики и дидактики определенный тип деятельности учащихся, планируя с учетом достижений многих учителей-словесников систему урочных и внеурочных занятий, важно в первую очередь обратиться к исследованию ученического восприятия, к исследованию сложного процесса чтения учеником книг, его общения с миром авторских образов и идей.

Нельзя объяснять бедность ученического восприятия ограниченными возможностями того или иного возраста. Нередко причины этого кроются в недостатках преподавания литературы или в отсутствии интереса к чтению книг.

Альтернативные программы по литературе ориентируют учителя на серьезные творческие поиски совершенствования уроков, на выбор разнообразных вариантов изучения конкретного художественного текста. Совершенствование читательской культуры учащихся предполагает развитие способности наслаждаться искусством, углубление способности воспринимать произведение в его художественной целостности и неповторимой значимости.

Использование в школьном анализе элементов системного подхода заключается в опоре на концепции современного литературоведения, в постоянном углублении связей между восприятием произведения, его анализом и умением самостоятельно применять знания и понятия в деятельности на уроках, во взаимодействии теоретических посылок с рассмотрением образной специфики произведения, во взаимосвязи различных этапов изучения всего курса и каждой отдельной темы.

На всех этапах изучения произведения (вводно-ориентировочные занятия, уроки анализа, обобщение материала на заключительных занятиях) особое значение в формировании целостного художественного восприятия имеет внимание к замыслу автора, к его концепции времени и человека, к

воплощению этой концепции в системе образов, в структуре произведения. Мир идей писателя, его эстетические принципы открываются читателю-школьнику не сразу, однако отсутствие целенаправленной совместной деятельности учителя и учеников в данном направлении рождает неполноценное, фрагментарное восприятие, когда учащиеся не соединяют значение отдельных сцен и эпизодов в единую картину, не чувствуют содержательной функции композиции и жанра, мыслят средства поэтической выразительности вне связи с самой сутью произведения.

Выбор книг для самостоятельного чтения, усвоение нравственного потенциала лучших произведений художественной литературы, восприятие эстетического многообразия мировой литературы — вот основные вопросы, которые волнуют учителя-словесника и которые могут быть решены только в общей системе литературного образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Общественно-политическая литература

1. Гармонично развитое поколение – основа прогресса Узбекистана (Речь на 1Х сессии Олий мажлиса Республики Узбекистан Первого созыва, 27 авг.1997 г.). – Ташкент: Шарк, 1997.
2. Каримов И.А. Гарантия нашей благополучной жизни – построение демократического правового государства, либеральной экономики и основ гражданского общества/Доклад на заседании Кабинета Министров, посвященном итогам социально-экономического развития страны в 2006 г. – Ташкент: Узбекистан, 2007.
3. Наша главная задача – дальнейшее развитие страны и повышение благосостояния народа. – Ташкент: Узбекистан, 2010.
4. Указ Президента Республики Узбекистан о стратегии действий по дальнейшему развитию Республики Узбекистан. – Ташкент: Адолат, 2017.- =78с.
5. О мерах по дальнейшему развитию системы высшего образования. Постановление Президента Республики Узбекистан от 21 апреля 2017года

II. Художественная литература

6. Гоголь Н.В. Мертвые души. - М.: Детиздат, 1988.- 280 с.
7. Грибоедов А.С. Сочинения.- М., «Художественная литература», 1988.
8. Н. В. Гоголь. Собрание сочинений.- М.:Гослитиздат, 1959.
9. Островский А. Н. «Гроза»// Собрание сочинений.- М: Художественная литература, 1998. – 207 с.
10. Пушкин А.С.Собрание сочинений в 3-х томах. - М.: Художественная литература, 1998.
11. Тургенев И.С, Полное собрание сочинений и писем – М.- Л.: 1958 – 1967.
12. Лермонтов М.Ю. Сочинения, в 6-ти т., М.-Л., 1954-1957.

13. Антология русской лирики первой четверти XX века. - И. С. Ежов, Е. И. Шамурин. “Амирус”, 1991 год.
14. Тургенев И.С. Собрание сочинений в 10 томах.- ГИХЛ.- М.: 1961-1962 Фонвизин Д. Я. Собр. соч.: В 2 т. / Вступ. ст. Г. П. Макогоненко. М.; Л., 1959. Т. 1, 2
15. Чехов А.П. Избранные сочинения в двух томах. Том 1. - М.: Художественная литература

*III. **Научно-критическая литература***

16. Лотман Ю. М. В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь. М., 1988. – 287 с.
17. Маранцман В. Г. Изучение литературы в 9 классе. - М., 1992.- 199 с.
18. Методика преподавания литературы / Богданова О. Ю. и др. М., 2009.- 307 с.
19. Методика преподавания литературы: Хрестоматия-практикум. М., 2003.- 345 с.
20. Айзерман Л. Урок литературы как диалог // Литература в школе. – 1990. – № 4.
21. Активные формы преподавания литературы. Под ред. Р.И. Альбетковой - М., 2001. - 238 с.
22. Анализ художественного произведения: Художественные произведения в контексте творчества писателя / Под ред. М. Л . Семановой. – М., 2007. – 287 с.
23. Андриянова В.И., Рузиева Д.И. Развитие русской речи узбекских школьников в условиях индивидуализации и дифференциации обучения. – Т., 1996 . – 342 с.
24. Богданова О. Ю. Развитие мышления старшеклассников на уроках литературы: Пособие к спецкурсу. – М., 2009. -
25. Богданова О.Ю, Леонов С.А, Чертов В.Ф. Методика преподавания литературы- М., 2002 г.

26. Браже Т.Г. Целостное изучение эпического произведения: пособ. для учителя. – Изд. 2-е, перераб. – СПб, 2000.
27. Воспитание творческого читателя: Проблемы внеклассной и внешкольной работы по литературе / Под ред. С. В. Михалкова, Т. Д. Полозовой. – М., 2001.
28. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. – 7-е изд., доп. и перераб. – М., 2002.
29. Гуревич С. А. Организация чтения учащихся старших классов. – М., 2004.
30. Калганова Т.А. Сочинения различных жанров в старших классах. - М., 2007.
31. Кан-Калик В.А., Хазан В.И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы. - М., 1998.
32. Карпов И.И, Старыгина Н.Н. Открытый урок. Русская классическая литература.- М., 2001.
33. Качурин М. Г. Влияние анализа на восприятие художественных произведений учащимися 4 класса // Восприятие учащимися литературного произведения и методика школьного анализа. – Л., 2002.
34. Качурин М.Г., Мотольская Д.К. Изучение русской литературы в 9 классе. - М., 2007.
35. Корст Н. О. Восприятие литературного произведения и его анализ в школе // Вопросы анализа литературных произведений. – М., 2009.
36. Кудашева 3. К., Магдиева С. С. Методика преподавания литературы. Часть П. Т., 2004.
37. Кудашева 3. К., Магдиева С. С. Методика преподавания литературы. Часть П. Т., 2004.
38. Кудашева З.К., Магдиева С.С. Методика преподавания литературы. Учебное пособие для студентов педвузов в двух частях. - Т., 2004 г.

39. Кудряшев Н. И. О процессе руководства восприятием литературного произведения старшеклассниками // Искусство анализа художественного произведения. – М., 1971.
40. Левидов А. М. Автор — образ — читатель. – Л., 2007.
41. Леонтьев А. А. Психологический подход к анализу искусства // Эмоциональное воздействие массовой коммуникации: педагогические проблемы (материалы семинара). – М., 1978.
42. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М., 1975.
43. Лотман Ю. М. В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь. М., 1988.
44. Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. – Л., 1974.
45. Маранцман В. Г. Изучение литературы в 9 классе. М., 1992.
46. Маранцман В.Г. Изучение литературы в 8 классе. - М., 1997.
47. Методика преподавания литературы / Богданова О. Ю. и др. М., 2003.
48. Методика преподавания литературы. Под ред. Богдановой О.Ю., Маранцмана В.Г. в двух частях. - М., 1995 г.
49. Методика преподавания литературы: Хрестоматия-практикум. М., 2003.
50. Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. – М., 1976.
51. Неверов В. В. Беседы о художественной литературе. – Л., 1983.
52. Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы. – М., 2002.
53. Полат Е.С. Новые педагогические технологии. Пособие для учителя - М., 2007.
54. Практикум по методике преподавания литературы. Под ред. Богдановой О.Ю. - М., 2009 г.
55. Рез З. Я. Изучение литературного произведения в школе как процесс // Лекции по методике преподавания литературы. – Л., 1976.

56. Я иду на урок литературы: 5 кл.: кн. для учителя / ред.-сост. С. В. Волков. – М., 2001.
57. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия. – М., 2004.

Интернет сайты:

58. Для подготовки данной работы были использованы материалы с сайта http://www.yspu.yar.ru
59. Фундаментальная электронная библиотека "Русская литература и фольклор".
60. http://www.philosophy.ru/edu/ref/
61. http://www.silverage.ru/poets/ulokina_gumil.html
62. http://russcience.euro.ru/repress/academy/jirmunsky.htm
63. http://www.vor.ru/culture/cultarch183_rus.html#3

СОДЕРЖАНИЕ

Введение……3-18

Глава I. Научно-теоретические основы изучения поэтики художественного произведения

1.1. Трактовка понятия «поэтика» представителями различных Школ литературоведения XIX-XX в……..19-23
1.2. Самаркандская школа поэтико-структурного анализа художественного текста……23-29
1.3. Истоки становления методической науки по проблемам восприятия и анализа произведения……..29-39

Глава II. Проблема восприятия и анализа художественного произведения
2.1. Теоретические проблемы современной методической наук……39-46

2. 2. Художественное произведение и его свойства……46-53

2.3. Развитие читательской активности — одна из важнейших задач современного образования……..53-58

Глава III. **Проблемы анализа литературного произведения в средних специальных учебных заведениях**
3.1. Художественное произведение и его свойства……..58-70
3. 2. Цели и задачи анализа произведения ……70-73
3.3. Анализ литературного произведения в его родовой специфике……...73-78

Заключение……78-80

Список использованной литературы……80-85