

ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

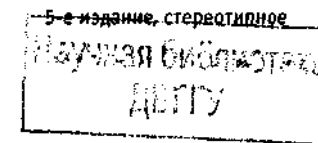
О.Ю.БОГДАНОВА, С.А.ЛЕОНОВ, В.Ф.ЧЕРТОВ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ

Под редакцией **О.Ю.Богдановой**

Допущено

*Министерством образования и науки Российской Федерации
в качестве учебника для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по специальности «Русский язык и литература»*



Москва
Издательский центр «Академия»
2008

УДК 372.882.09.046.14(075.8)

ББК 74.268.3я73

Б 734

Авторы:

Богданова О.Ю. (введение, гл. I, II разд. «В. В. Голубков», гл. III, IV, V, VI, VII разд. «Монографическая тема», «Обзорная тема», гл. VIII, IX);

Леонов С.А. (гл. VII разд. «Изучение литературно-критических статей», гл. X, XI);

Чертов В.Ф. (гл. II, XII)

Рецензенты:

кафедра преподавания русского языка и литературы Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования (зав. кафедрой — кандидат педагогических наук, профессор *Г. А. Обернихина*);

доктор педагогических наук, профессор Института общего образования

Т. Ф. Курдюмова

Богданова О.Ю.

Б 734 Теория и методика обучения литературе : учебник для студ. высш. пед. заведений / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов ; под ред. О.Ю.Богдановой. — 5-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 400 с.

ISBN 978-5-7695-5100-0

Авторский коллектив представляет читателю учебник нового типа как часть учебно-методического базового комплекта, который поможет совершенствованию профессиональной подготовки учителя-словесника. Учебник построен в соответствии с современными концепциями методической науки; в нем использован опыт работы вузов и школ России, приведены конкретные примеры изучения отдельных тем программы, моделирования уроков, ответов школьников. Первые три издания выходили в свет под названием «Методика преподавания литературы».

Для студентов высших педагогических учебных заведений.

УДК 372.882.09.046.14(075.8)

ББК 74.268.3я73

*Оригинал-макет данного издания является собственностью
Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом
без согласия правообладателя запрещается*

© Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф., 2007

© Образовательно-издательский центр «Академия», 2007

© Оформление. Издательский центр «Академия», 2007

ISBN 978-5-7695-5100-0

Образование человека есть путешествие... Это есть путешествие в стране духа, в мире человеческой культуры...

С. И. Гессен

ВВЕДЕНИЕ

Вопрос о том, что составляет основу содержания методики преподавания литературы, вызывает оживленные споры и давно является объектом пристального внимания не только педагогов-словесников, но и литературоведов, психологов, представителей других научных дисциплин.

Для одних методика преподавания литературы — это прикладное литературоведение; другие называют ее искусством учить; третьи ищут в ней лишь советы, помогающие в проведении уроков; четвертые ценят в методике прежде всего такую организацию процесса обучения, которая опирается на данные психологии о читателе-школьнике, о периодах его развития и особенностях восприятия им произведений художественной литературы.

Одним из первых определение методики дал более двухсот лет тому назад Н.И.Новиков: «Одну из важнейших частей сей науки составило бы точнейшее показание, как надлежит располагать ученье по различию наук и знаний, кои должно доставлять юношеству, по различию учащихся, их способностей, склонностей и будущего их определения. Сия часть педагогики научала бы нас образу ученья, употреблению наблюдений и выводимых из них правил. Она предначертала бы нам, как на ландкарте, путь, по которому можно идти при наставлении юношества, дабы могли мы по оному достигать наших предметов. Сия важная часть педагогики, по справедливости с нею различаемая и означаемая именем методики, ныне не есть еще то, чем быть долженствует».

Обычно в методической литературе приводится только этот фрагмент из статьи Н.И.Новикова «О сократическом способе учения». Однако дальше Новиков, как будто предугадывая последующее развитие методики, пишет: «Вероятно, что мы и никогда не будем иметь всеобщей методики, ибо всякий при воспитании и

наставлении идет своим путем и часто из упрямства не хочет пользоваться советом благоразумных мужей, на коих знанием в сем деле полагаться можно».

В определении Новикова подчеркивается мысль о том, что методика намечает путь, по которому следует идти при «наставлении юношества». Выбор этого пути, формирование собственного взгляда на содержание и методику литературного образования — это не только итог анализа чужого опыта, но и результат осмысления целого ряда теоретических проблем преподавания литературы в школе, среди которых можно выделить прежде всего следующие: о целях и содержании литературного образования, о читателе-школьнике, о восприятии художественной литературы учащимися, об анализе литературного произведения на уроках литературы, об организации чтения, о читательском интересе, о проведении уроков литературы, о взаимосвязи методов и приемов обучения, об устной и письменной речи учащихся, развитии читательской самостоятельности, индивидуализации и дифференциации обучения литературе и т.д.

Соединением теории и практики характеризуются первый капитальный методический труд, известная книга Ф.И.Буслаева «О преподавании отечественного языка», лучшие методические работы В.Я.Стоюнина, В.П.Острогорского, А.Д.Алферова, М.А.Рыбниковой, В.В.Голубкова и других русских педагогов-словесников.

Рыбникова неоднократно предпринимала попытки дать определение методики. Вот одно из наиболее удачных ее определений: «Методика — это умение беречь время, умение умно расходовать силы ученика, умение находить в учебном материале основное и главное, искусство организовывать труд коллектива, каким является класс, это система рассчитанных воздействий на различные индивидуальности учеников».

В.В.Голубков в своем учебнике по методике преподавания литературы так характеризует структуру методики: «Все методики, какой бы учебной дисциплины они ни касались, сходны между собой в том, что они в определенной последовательности рассматривают принципы, материал и методы работы учителя, отвечают на три основных вопроса: зачем, что и как?» Это определение остается одним из наиболее четких и точных определений методики в методической литературе.

Курс методики преподавания литературы призван помочь развитию творческих начал личности словесника, сформировать у будущих учителей представление о литературном развитии школьников, об исторической смене методов и приемов преподавания литературы, о наиболее характерных видах профессиональной де-

ятельности учителя. Особое значение имеет при этом формирование нового типа взаимоотношений между учителем и учеником, подготовка студента к самостоятельному творческому поиску.

Авторы учебника стремились сосредоточить внимание на ключевых проблемах методики, проследить историю ее развития, особенно подробно остановились на вопросах взаимосвязи восприятия и анализа литературного произведения, изучения литературы с учетом специфики рода и жанра, а также изучения истории и теории литературы в школьном курсе, проведения уроков литературы, внеклассной работы и факультативных занятий, организации внеклассного чтения. Такие важные проблемы, как обучение сочинениям, наглядность, формирование умений и навыков, также нашли отражение в разделах учебника. Отбирая конкретные примеры из опыта лучших учителей-словесников, авторы имели в виду не рецептурность и информативность, а концептуальность и вариативность.

Курс методики преподавания литературы предусматривает самообразование студентов в процессе овладения специальностью. Будущему учителю важно не только осознать специфику преподавания литературы в современной школе, но и приобрести определенную перспективу, представление о возможных путях собственной творческой работы в школах того или иного профиля, о принципах создания авторских программ и учебных пособий.

Ближайшие перспективы развития методики преподавания литературы: гуманизация учебно-воспитательного процесса, дифференциация обучения, интеграция предметов и конкретных методик, приближение уровня преподавания к уровню развития современной науки и культуры, создание новых технологий уроков, вариативных программ, интенсификация методов преподавания литературы, поиск новых форм обучения.

Совершенствование преподавания литературы в школе 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.

В подготовке к педагогическому творчеству учителю-словеснику важно учитывать разнообразные межпредметные связи в преподавании литературы. Речь идет прежде всего о предметах общегуманитарного, психолого-педагогического, литературоведческого и лингвистического циклов.

В.В.Голубков писал о необходимости создания научной методики на основе исследования развития учащихся. Не менее важно дать психологическое обоснование школьного анализа художественного произведения, сохранив «читательские права» школьника. В одной из своих последних теоретических статей Голубков призывает учителя попробовать посмотреть на педагогический процесс не с «капитанского мостика», не от стола учителя, а от парты, т.е. постараться понять, как протекает у ученика восприятие того, что предлагает ему учитель».

М.А.Рыбникова постоянно опиралась на данные дидактических исследований. Говоря об основах методики, она обозначает четыре основных дидактических правила: обучение должно быть воздействующим на различные стороны восприятия учащихся; учащиеся должны ясно понимать поставленную перед ними задачу; искусство методиста — показать сложное в простом, новое в знакомом; важно соединить дедукцию с индукцией. Особое внимание в методической системе Рыбниковой уделено влиянию живого слова на слушателя, читателя. Она убеждена, что выразительное чтение произведения учеником «заключает процесс разбора». «Мы не отрицаем наглядности зрительной, — пишет Рыбникова, — но самой природой звучащего слова определен основной метод проникновения слова в сознание — метод его выразительного произнесения».

Из различных концепций современного литературоведения особенно близко методике то, что Д.С.Лихачев назвал «конкретным литературоведением»: «Конкретное литературоведение» совершенно не стремится вытеснить какие-либо другие подходы к литературе. Оно имеет свою область, и эта область очень важна. Конкретное литературоведение занято главным образом той пограничной зоной между реальностью и литературой, о которой я только что говорил. Оно дает частные объяснения частным же явлениям литературы, приучает к медленному чтению, к углубленному пониманию произведений в реальной обстановке и к реальному пониманию стиля — не только его особенностей у того или иного писателя, но и к пониманию причин появления этих особенностей. Оно стремится к доказательности своих выводов, а не к конструированию гипотез или генерированию идей, столь иногда распространенных в нашей науке» (Л и х а ч е в Д.С. Литература — реальность — литература. — М., 1981. — С. 7 — 8).

Знание исследований психологов может стать важнейшим компонентом профессиональной подготовки студентов. Все чаще учитель-словесник прислушивается к словам психологов о теории установок, о формировании личности ученика, об искусстве общения.

Литература занимает особое место в формировании личности, духовного мира человека, его нравственности, мышления, эмоций, речи, творческих начал. Преподавание литературы, выбор произведений для школьных программ, школьные учебники по литературе постоянно находятся в зоне внимания, в зоне критики. Безусловно, следует привести в соответствие с динамикой культурного развития и содержание, и структуру школьных программ и учебников по литературе, и методы преподавания литературы, не отказываясь при этом от лучших традиций отечественной методики.

В настоящее время особенно важно внимание к методологии литературного образования, к его теоретическим основам, тем более что педагогическая общественность отдает предпочтение развивающему обучению, а лучшие учителя-словесники понимают литературу в контексте развития культуры.

ГЛАВА I

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 (Делор Ж. Образование: сокровище. Издательство ЮНЕСКО, 1966).

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*» (Аверинцев С.С. Поэтика ранневизантийской литературы. — М., 1977. — С. 218).

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 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 лингво-стилистическом. 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, не-

полноценности 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 (О прогрессе в литературе / Под ред. А. С. Бушмина. — Л., 1977). Художественное освоение мира, утверждает М. С. Каган, включает в себя единство четырех видов деятельности: преобразовательной, познавательной, ценностно-ориентационной и коммуникативной (Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). — М., 1974. — С. 169). В соответствии с одной из продуктивных концепций современной гуманитарной науки между творцом произведения искусства и чи-

тителем, зрителем, слушателем — нет непроходимой грани (Н. 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 сотворен, реципиент) как *личность*, реализуя через квазиобъект искусства не какой-то элемент знания о действительности, а *систему отношений* к действительности (включая сюда ее эмоциональное переживание)». Под квазиобъектом искусства А. А. Леонтьев понимает такие элементы художественного общения, которые имеют самостоятельную функциональную нагрузку (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).

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. 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» (Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М., 1973. — С. 229). 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» (Там же, с. 234).

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, вернее, сначала детализирующему восприятию, а затем «детализирующему, связывающему и генерализирующему мышлению» (Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. — М., 1964. — С. 24).

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» (Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Ч. I. — М., 1956. — С. 248).

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 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 столетий, изменились оценки многих литературных фактов, созданы вариативные программы, пособия, учебники, открыты различные классы, школы, лицеи, гимназии.

Временные стандарты литературного образования подготовлены и расчтены на базовый компонент литературного образования, его и в вариантное 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. В X—XI классах школьники начинают сознательно относиться к процессу познания фактов искусства, что реализуется на уроках интерпретации и анализа литературных текстов.

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 сочинений 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 произведений 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 строевые 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, Н.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 («Вопросы языкознания», 1962, № 5. — С. 14).

Раздумья В.В.Виноградова о творчестве ряда писателей представляют большую ценность для современных исследователей и преподавателей вузов и школ. Например, он показывает, как У.Соммерсет 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. И 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 (Там же, с. 22).

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» (Проблемы поэтики И.С.Тургенева. — М., 1969. — С. 17). Как видим, в литературе термин «поэтика» в большинстве случаев соотносился с пониманием изобразительно-выразительных средств произведения, его целостности.

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» («Литература в школе», 1966, № 1. — С. 51).

Читательская культура школьников является существенным показателем духовного потенциала общества. Так желаемое многими расширение круга чтения ученика связано с истоками духовной культуры и обогащением гуманитарных знаний. Каковы же читательские интересы современного школьника? Проведенное нами в течение 1994-1997 гг. исследование круга чтения и особенностей восприятия (более 1000 анкет учащихся V—XI классов гимназий, школ и лицеев гг. Москвы, Орла, Вологды, Южноуссурийска) показало достаточно пеструю картину и по выбору книг, и по уровню общей культуры, и по личному отношению к прочитанному. На первом месте по количеству любимых книг стоит зарубежная литература. На второе место следует поставить произведения русской литературы XX в. Самыми любимыми писателями являются Булгаков, Есенин, Пиккуль (старшие классы), Николай Носов (средние классы). Лишь на третьем месте оказа-

лись произведения русской классической литературы. Предпочтения таковы: Пушкин (и средние, и старшие классы), Лермонтов (старшие классы), Гоголь, Чехов (средние и старшие классы), Л.Толстой (старшие классы), Тургенев (средние и старшие классы).

Есть ученики, которые предпочитают научную литературу или публицистику. Некоторые просто любят учебу в целом. Как не порадоваться! Однако удручает наличие ответов пустых, бесцветных. Но перед нами новый школьник конца XX в., который имеет обширные интересы, разбирается в искусстве, спорте, имеет свои суждения. Его предстоит привести к диалогу-встрече с писателями. Раскрывая свое понимание прочитанного, учащиеся в ответах на вопросы анкеты о любимых занятиях, авторах, о личных впечатлениях от художественных текстов выбирают, как правило, тексты, изучавшиеся в школе, и 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» — XI класс), («стиль легкий и тяжелый одновременно» — X класс — о «Войне и мире» Л.Толстого), («стиль увлекающий, легкий, заинтересовывающий в чтении» — X класс — о «Евгении Онегине» Пушкина). Отдельные замечания могли бы составить честь и литературоведу. По нашему мнению, многие недочеты ученического восприятия объясняются не возрастом и индивидуальными склонностями ученика, а недочетами школьного преподавания литературы, которое не должно разрушать природу художественного текста, того неуловимого «легкого дыхания», о котором писал Л.С.Выготский.

Развитие читательской активности — одна из важнейших задач школы. 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.

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.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Какое определение методики преподавания литературы вы считаете наиболее значимым?
2. Какая концепция преподавания литературы в школе соответствует вашим профессиональным интересам?
3. Назовите теоретические проблемы современной методической науки.
4. Какие психологические исследования представляют для вас наибольший интерес?
5. Какие литературоведческие концепции вы предпочитали бы использовать в будущей профессиональной деятельности?

Литература

- Б у с л а е в Ф.И. О преподавании отечественного языка. — М., 1844.
В и н о г р а д о в В.В. Поэтика и ее отношение к лингвистике и теории литературы // *Вопр. языкознания*. — 1962. — № 5.

В о д о в о з о в В.И. Словесность в образцах и разборах с объяснением общих свойств сочинения и главных родов прозы и поэзии. — СПб., 1868.

Вопросы методики преподавания литературы / Под ред. Н.И.Кудряшова. — М., 1961.

Г о л у б к о в В.В. Методика преподавания литературы. — М., 1962.
Изучение литературы в вечерней школе / Под ред. Т.Г.Браже. — М., 1977.

К а л г а н о в а Т.А. Как проанализировать урок литературы: Материалы к аттестации учителей // *Литература в школе*. — 1996. — № 1.

К о р с т И.О. Очерки по методике анализа художественных произведений. — М., 1963.

Краткая литературная энциклопедия. — Т. 1—9. — М., 1962—1978.

М а й м а н Р.Р. Практикум по методике преподавания литературы. — М., 1985.

Методика преподавания литературы / Под ред. З.Я.Рез. — М., 1985.
Методика преподавания литературы: Учеб. для пед. вузов / Под ред. О.Ю.Богдановой, В.Г.Маранцмана: В 2 ч. — М., 1994.

Методика преподавания литературы в средних специальных учебных заведениях / Под ред. А.Д.Жижиной. — М., 1987.

Н и к о л ь с к и й В.А. Методика преподавания литературы в средней школе. — М., 1971.

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

Р ы б н и к о в а М.А. Избранные труды. — М., 1985.

С м и р н о в С.А. Преподавание литературы в V—VIII классах — М., 1962.

С т о ю н и н В.Я. О преподавании русской литературы. — СПб., 1864.

Ф а р ы н о Е. Введение в литературоведение. — Варшава, 1991.

Х а л и з е в В.Н. Основы теории литературы. — Ч. I. — М., 1994.

Ш а т а л о в С.Е. Проблемы поэтики И.С.Тургенева. — М., 1969.

ГЛАВА II

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Словесные науки в школах Древней Руси

Современная методика преподавания литературы опирается на ценнейший опыт педагогов-словесников прошлого, стремится учитывать уроки этого опыта и развивать лучшие традиции отечественной школы. История методической мысли неразрывно связана с развитием русского общества и русской литературы, с именами известных деятелей науки и культуры, литераторов и педагогов, которые были первыми авторами учебных пособий и руководств, статей по проблемам теории и истории словесности, по вопросам воспитания и обучения.

Древнейшими словесными науками были риторика (теория прозы, или наука о красноречии и ораторском искусстве) и пиитика, т.е. поэтика (теория поэзии). Первая имела дело с историческим, реальным материалом, вторая — с вымышленным. Такое четкое античное разграничение риторики и поэтики сохранилось до XIX в. и последовательно проводилось в учебных пособиях по словесности.

Самое старое из сохранившихся руководств по поэтике, известных в Древней Руси, — переведенная с греческого языка статья «О образех» Георгия Хировоска в Изборнике Святослава за 1073 г., в которой излагается учение о тропах и фигурах.

В Изборнике за 1076 г. помещена статья «О чтении книг», представляющая собой не только традиционный панегирик в честь книжной грамотности и книг, «без которых нельзя сделаться праведником», но и своего рода наставление к «неторопливому чтению».

Такие образцы древнерусского красноречия, как «Слово о законе и благодати» митрополита Илариона, произведения Кирилла Туровского и Серапиона, свидетельствуют о высоком уровне образованности и начитанности русских «книжных людей» и о

влиянии на Руси в XI–XIII вв. византийской и античной ораторской традиции. В произведениях Епифания Премудрого, созданных на рубеже XIV–XV вв., упоминаются имена Платона и Аристотеля, демонстрируется высочайшее мастерство «плетений риторских».

Школы в Древней Руси, открывавшиеся чаще всего при монастырях, ставили своей основной целью чтение церковных книг и овладение славянской книжностью. Сведения о характере обучения можно почерпнуть из рукописных «Азбуковников», получивших широкое распространение в XVI–XVII вв. Это были справочники энциклопедического и учебного характера, популярные книги для чтения, небольшие хрестоматии, в которых содержались и отдельные сведения по поэтике и риторике. «Азбуковники» пилились одновременно руководствами к чтению для детей, уже умеющих читать, и пособиями для учителей.

Основной «мудростью» в древней школе признается грамматика, которая соединяется с риторикой и поэтикой. Школьники учат не только читать и писать, но и сочинять речи, послания и даже вирши. Для этой цели в «Азбуковниках» помещаются образцы для списывания, заучивания и подражания. Все обучение носит нравственно-религиозный характер.

Соединением разнообразных сведений из словесных наук отличаются и первые печатные учебники. В знаменитом «Букваре» (1574) Ивана Федорова специальная хрестоматийная часть предназначена для уже изучивших грамоту. Известная «Грамматика» (1619) Мелетия Смотрицкого содержит раздел о стихосложении.

Курс словесности в духовных учебных заведениях включает чтение, русское и славянское, обучение латинской грамматике, класс пиитики, в котором по схематическим рецептам учат складывать стихи, и класс риторики, где преподаются, столь же строго по нормам, основы сочинения периодов, хрий, писем и целых ораторских речей на все случаи жизни. Обучение носит сугубо практический характер. Особое внимание уделяется упражнению, «играм в словесные формы».

Сохранились сведения о целом ряде учебных пособий по риторике и поэтике XVII–XVIII вв., предназначенных для духовных учебных заведений. Авторы пособий, преподаватели духовных академий и семинарий, разрабатывали собственные курсы на основе древних теоретических трактатов, сочинений Аристотеля, Цицерона и Квинтилиана. Традиция создания учебников, имеющих определенный адресат, учащихся конкретного учебного заведения, долгое время сохранялась в отечественной школе.

Наиболее известны рукописные учебники по риторике и пиитике братьев Иоанникия и Софрония Лихудов, преподававших в Московской славяно-греко-латинской академии, и «Риторическая рука» Стефана Яворского, изданная в XIX в.

В начале XVIII в. Феофан Прокопович создает два солидных труда, «Поэтику» (1705) и «Риторику» (1706-1707), при жизни автора не издававшихся, но широко известных во многих духовных учебных заведениях, где преподавали его ученики. Это были написанные на латинском языке и основанные на теоретических трактатах античности, Возрождения и барокко лекции, прочитанные им в Киево-Могилянской академии.

Все школьные риторики и поэтики XVII–XVIII вв. рационалистичны и нормативны, они ориентированы на практическую деятельность, самостоятельное творчество учеников, направлены на формирование оратора и проповедника. Одним из важнейших путей изучения теории словесного искусства признается самостоятельное чтение образцовых авторов.

М.В.Ломоносов (1711-1765)

Знаменитый русский ученый-энциклопедист, поэт и теоретик литературы, Михаил Васильевич Ломоносов был зачинателем отечественной методики преподавания словесности. Его «Письмо о правилах российского стихотворства» (1739), «Российская грамматика» (1754–1755), «Предисловие о пользе книг церковных в российском языке» (1757), в которых Ломоносов выступил как реформатор русского литературного языка и системы русского стихосложения, надолго определили ход развития отечественной словесности и преподавания ее в учебных заведениях.

Ломоносов был автором первого печатного учебника по словесности на русском языке, «Краткого руководства к красноречию» (1748). Эта книга, несколько раз переиздававшаяся, объединяет в себе и учебник, и хрестоматию, и методическое руководство для учителя.

Открывается ломоносовское руководство вступлением в науку о красноречии, где дается определение красноречия, указываются средства к его приобретению (природные дарования, наука, подражание авторам, упражнение в сочинении, знание других наук), затем называются отличия прозы от поэзии и основные разделы науки о красноречии: риторика, ораторская проза и поэзия (в первом излагаются основы учения о красноречии, во втором — наставления к сочинению речей в прозе, в третьем — учение о стихотворстве).

До нас дошла риторика, которая делится на три части. Каждая часть содержит правила для оратора и поэта с многочисленными примерами и образами. При этом Ломоносов обращается и к исследованию психологии человека, приводит в своей риторике сведения из логики, грамматики и поэтики.

В первой части «О изобретении» излагаются правила об изобретении и сопряжении идей, о витиеватых речах и вымыслах. Здесь Ломоносов выступает против многословия, «непристойного, детского, наполненного пустым шумом, а не делом», высказывается по поводу расположения идей в речи («идеи должны хорошие показывать наперед... которые полутче, те в середине, а самые лутчие на конце»). Одной из лучших в книге считается глава «О возбуждении, утолении и изобретении страстей», представляющая собой небольшой очерк психологии человека. Отметив, что «разумный ритор прилежно наблюдать должен» возраст, пол, воспитание, науку своих слушателей, Ломоносов перечисляет условия, необходимые при возбуждении страсти в слушателях: состояние самого ратора, состояние слушателей, действия ратора и сила красноречия.

Вторая часть риторики «О украшении» почти целиком посвящена изложению учения о тропах и фигурах. По Ломоносову, украшение состоит в чистоте стиля, в течении слова, в великолепии и силе его, однако более подробно он пишет лишь о великолепии слова, т.е. о тропах и фигурах, приводя здесь же некоторые сведения из грамматики, о природе гласных и согласных звуков, об ударениях.

В третьей части «О расположении» содержатся рассуждения о построении разного рода текстов, о хрии, о значении союзов в речи. В главе «О расположении по описанию» особенно много примеров. Ломоносов советует каждому читать исторические и другие «описаниями и повествованиями богатые книги», чтобы заметить то, что особенно их украшает и чего ни в каких правилах нет.

Ломоносову, благодаря живому изложению материала и обилию удачных примеров, отчасти удалось преодолеть свойственные многим учебникам по словесности, созданным до и после него, педантизм и формализм. Логика рассуждений всегда вела автора от живой действительности, от опыта великих философов, историков, поэтов и ораторов прошлого. При этом он исходил и из того, что в основу любой ораторской речи, любого прозаического или поэтического сочинения должны быть положены высокие гражданские, патриотические, нравственные идеи. Эти идеи читатель ломоносовской риторики мог извлечь из многочисленных отрывков из произведений Гомера, Горация, Цицерона, Верги-

лия, Овидия, Демосфена, Сенеки, Лукиана, Иоанна Златоуста, Эразма Роттердамского и других авторов.

Риторика М.В.Ломоносова оказала огромное воздействие на школьное преподавание словесности, вызвала множество подражаний. Целые фрагменты брали из нее авторы более поздних риторик: префект Московской духовной академии Амвросий (А.Н.Серебренников), известные словесники И.С.Рижский, Н.Ф.Кошанский.

Преподавание словесности во второй половине XVIII в.

Вторая половина XVIII в. в России проходит под воздействием все более активно внедрявшихся в общество просветительских идей. После основания Академии наук и открытия Московского университета одно за другим открываются первые светские учебные заведения: гимназия при Академии наук (1726), Петербургский сухопутный шляхетный кадетский корпус (1731), гимназия при Московском университете (1755), Казанская гимназия (1758), Московский университетский благородный пансион (1779). Стремительно растет интерес к вопросам воспитания и обучения. Публикуются новые руководства по словесности, в том числе и переводные.

Теоретические работы В.К.Тредиаковского, его «Новый и краткий способ к сложению российских стихов с определениями до сего надлежащих званий» (1735) и «Сочинения и переводы как стихами, так и прозою» (1752) во многом определили будущие черты литературы как учебного предмета, имеющего своим основным источником прежде всего теорию и историю поэзии. Тредиаковский-педагог одним из первых в своей преподавательской практике переходит от латинских сочинений к российским.

Наиболее развернутая концепция преподавания словесности предлагается М.М.Щербатовым, который в статье «О способах преподавания разных наук» подробно останавливается не только на вопросах содержания курса словесности, но затрагивает целый комплекс методических проблем: чтение древних и новых авторов, соотношение теории и практики в обучении, значение письменных упражнений, взаимосвязь образовательных и воспитательных задач обучения и др.

В то время словесность еще не была выделена в самостоятельный учебный предмет. Школьное преподавание развивалось в традиционном грамматико-риторическом русле. Русская литература не входила даже в круг университетского преподавания. Только к концу столетия в лекциях профессоров появились примеры из Ломоно-

на и других российских поэтов. Зато поощрялись внеклассные занятия отечественной литературой, сочинение торжественных стихотворений, переводы. В привилегированных учебных заведениях действовали литературные общества, любительские драматические труппы.

Риторика, считавшаяся основой учебного курса словесности, и учалась в связи с латынью. Многие преподаватели по-прежнему разрабатывали собственные курсы, в том числе и на русском языке. Известный драматург Я.Б.Княжнин, преподававший в кадетском корпусе, стремился, как это видно из его «Отрывков из риторики», приблизить преподавание к жизни, отказаться от жестких схем и приемов. В своих риторических опытах он шел за Ломоносовым, уступая своему предшественнику в основательности, но опережая в легкости, живости изложения. Оригинальный курс словесности, в который были включены элементы эстетики, читал в духовной семинарии М.М.Сперанский.

Все большее распространение получала и поэтика, преподававшаяся уже на русском языке. Ее изучение, как и прежде, имело прямую практическую направленность. Для юных сочинителей составлялись руководства. Наиболее известны «Правила пиитические в пользу юношества» (1774) Аполлоса (А.Д.Байбакова), ректора Московской духовной академии, опиравшегося на теоретические работы В.К.Тредиаковского, а также «Сокращенный курс российского слога» (1796) и «Краткая русская просодия» (1798) В.С.Подшивалова, преподававшего в университетском пансионе.

Одним из первых опытов создания учебных хрестоматий по словесности был «Письмовник» (1769) Н.Г.Курганова, выдержавший множество переизданий и очень популярный в конце XVIII — начале XIX в. Эта энциклопедия разнообразных знаний, подобная старым «Азбуковникам», содержит обширный образовательный и воспитательный материал: пословицы, загадки, шутки, повести для чтения, риторические упражнения, сведения из поэзии и метрики, словарь иностранных и российских слов, а также «Сбор разных стиходейств», небольшую стихотворную хрестоматию, первую антологию русской поэзии.

В методике преподавания словесности преобладает лекция. Лучшие словесники включают в нее элементы беседы. Важную роль в учебном процессе играют и письменные упражнения в переводах, переложениях, подражаниях, составлении кратких конспектов, творческие сочинения на заданные темы (рассуждения, письма), иногда аналитического характера. Много внимания уделяется исправлению и анализу письменных работ.

В конце XVIII в. методика как научная дисциплина начинает приобретать самостоятельное значение. Проблема анализа литературного произведения, центральная проблема школьного преподавания литературы, ставится уже в работах педагогов этого времени. В речи профессора Московского университета Х.А.Чеботарева «Слово о способах и путях, ведущих к просвещению» (1779) выдвигается задача формирования у читателя самостоятельного критического отношения к тексту произведения: «...на мнении других, по нерадению своему, оставаться не должно, но паче в чтении самому рассматривать должно, разбирать и поверять мнения писателей».

Особая заслуга в теоретической разработке проблем методики преподавания словесности принадлежит Н.И.Новикову.

Н.И.Новиков (1744-1818)

Крупнейший деятель русского Просвещения, писатель, журналист и издатель, Николай Иванович Новиков стоял у истоков теоретического осмысления методики как самостоятельной науки. Основная задача его педагогической деятельности — подготовка просвещенного, добродетельного человека и гражданина, патриота своего отечества. Свою программу он реализовал на практике, создав в Москве настоящий просветительский центр, объединив вокруг себя передовых деятелей русской культуры, молодых людей, студентов Московского университета. За несколько лет им издано более десятка журналов, сочинения по филологии, педагогике, учебные пособия, организована система книготорговли, написано множество педагогических статей.

Подготовленный Новиковым «Опыт исторического словаря о российских писателях» (1772) содержит сведения о более чем 300 писателях, причем не только биографические факты, но и оценки творчества. Это было, по сути дела, первое пособие по истории русской литературы, на которое опирались авторы всех последующих аналогичных изданий.

В 80-е гг. Новиков помещает на страницах издаваемых им «Прибавлений» к «Московским ведомостям» (1783—1784) несколько статей, посвященных педагогическим и методическим вопросам. В статье «О воспитании и наставлении детей» (1783) сформулирован один из важнейших принципов его методической системы — уважение к личности ребенка, учет возрастных и индивидуальных его особенностей. В статье «О сократическом способе учения» (1784), представив обзор зарубежной педагогики, Новиков делает вывод о необходимости создания целостной концепции воспитания и

обучения на русской национальной основе. Среди педагогических дисциплин он особо выделяет методику, предложив оригинальное ее определение (см. «Введение»).

Статья «О эстетическом воспитании» (1784) специально посвящена вопросам преподавания словесных наук. Новиков пишет об особой роли логики, морали и эстетики в общей системе образования, предлагает изучение основ эстетики на примере отдельных искусств, прежде всего стихотворства и красноречия. По его мнению, в младших классах учащиеся должны знакомиться с отдельными произведениями и правилами, а в старших на этой основе должна быть создана в их представлении «порядочная система правил». В статье излагаются основные принципы изучения словесности: единство теории и практики; сочетание анализа, представляющего собой разбор образцовых сочинений, и синтеза, заключающегося в сообщении правил; изучение произведения в единстве его идейного содержания и поэтической формы; опора на личный опыт учащихся; развитие их творческих способностей.

Н.И.Новиков был издателем первого русского журнала для детей «Детское чтение для сердца и разума» (1785-1789), в создании которого принимали участие А.А.Прокопович-Антонский, Л.Л.Петров и Н.М.Карамзин. В журнале помещались научно-популярные статьи, исторические очерки, рассказы, басни, художественные описания, часто переводные. Авторы журнала ставили и перед ним образовательные и воспитательные задачи, умело подбирали тексты, нашли верный тон в общении с юными читателями.

Преподавание словесности в первой трети XIX в.

Начало XIX в. в России отмечено целым рядом преобразований и деле народного просвещения. Учреждается Министерство народного просвещения (1802), выходит Устав учебных заведений (1804). Одна за другой открываются гимназии в Петербурге, Москве, Твери и других городах (к началу 1809 г. их было уже 32). Перед гимназиями ставятся две основные цели — приготовление учащихся к университету и преподавание основ наук, необходимых для благовоспитанного человека.

В учебных планах гимназий (1819) из словесных наук присутствует лишь риторика. Только в учебном плане Петербургской гимназии (1811), разработанном С.С.Уваровым, впервые появляется русская словесность как отдельный учебный предмет. В младших

классах здесь предусматривается чтение гражданское и церковное, грамматика и упражнения в слоге, а в старших — риторика, логика, словесность, ее история и упражнения в слоге. В опубликованном «Расписании предметов в Лицее» (1811) представлены «избранные места из российской, французской и немецкой словесности», риторика, упражнения в разных родах сочинений, подражаниях, переложениях, переводах, сведения из эстетики и истории изящных искусств.

В 20-е гг. разрабатывается новый Устав (1828) и единый для всех гимназий учебный план, в котором значительно расширено преподавание языков. Курс российской словесности в 1832 г. включает в себя в I–IV классах сведения из грамматики и этимологии, устные и письменные упражнения в грамматическом разборе и правописании, синтаксис и стопосложение, упражнения в слоге, а в V–VII классах — начала логики и риторики, упражнения в логическом и риторическом разборе, переводы с иностранных языков на русский, поэтику с чтением и кратким разбором образцов и краткую историю российской словесности.

На момент основания гимназий особенно ощущается недостаток учебников. Преподаватели увлекаются «дикторами», т.е. диктовками своих лекций. На занятиях основное место по-прежнему отводится правилам риторики и поэтики, которым надлежало следовать при выполнении письменных работ.

В университетские и гимназические курсы словесности все более активно проникают произведения русских поэтов. В практике преподавания все чаще используются разборы текстов преподавателями. Кризис догматического изучения риторики и поэтики осознается и педагогами, и руководителями народного образования. В одной из инструкций, опубликованной в «Журнале департамента народного просвещения» в 1821 г., профессорам русской словесности рекомендуется «сколько можно менее останавливаться на мертвых правилах риторики», а более «научать упражнением», особенно же они должны стараться «утвердить учащихся в практическом и основательном познании языка славянского», не думая о том, чтобы всех своих учеников «образовать стихотворцами». Заслуживающими внимания и изучения признаются только образцовые творения Ломоносова, Державина, Богдановича, Хемницера, других классических авторов, хотя допускается знакомство и с произведениями современных стихотворцев, «превосходными выработанностью языка, но не сравнившимися еще с первыми в выборе предметов и изяществе вкуса».

В первой трети XIX в. впервые широко обсуждается вопрос об изучении отечественной словесности в школе, создаются учеб-

ные программы и пособия. В практике лучших педагогов-словесников намечается противоречие между живым, бурно развивающимся литературным процессом и жесткими нормами классической риторики и поэтики, господствовавших в учебных заведениях. Особенно заметно это противоречие проявилось в литературно-критической и педагогической деятельности А.Ф. Мерзлякова.

А.Ф. Мерзляков (1778-1830)

Алексей Федорович Мерзляков, известный поэт и литературный критик, был одним из самых популярных профессоров российской словесности в Московском университете. Его публичные лекции, посвященные разбору классической и новейшей литературы, собирали весь цвет московского общества. Горячий, иногда резкий в словах и поступках, но «добрый до излишества человек» (М.П. Погодин), умерший почти в нищете, Мерзляков был любимцем студентов, восхищавшихся его блестящими импровизациями и критическими разборами, всегда был желанным гостем в литературных собраниях, обществах, студенческих кружках.

Мерзляков является автором наиболее известных учебников по риторике и поэтике начала XIX в., написанных ярко и доступно, созданных под несомненным воздействием западноевропейской эстетики, в особенности работ И.И. Эшенбурга.

«Краткая риторика, или Правила, относящиеся ко всем родам сочинений прозаических» (1809) Мерзлякова адресована воспитанникам университетского пансиона. Учебник, несмотря на подзаголовок, отнюдь не перегруженный правилами, стал серьезным шагом к преодолению схоластики. Автор исключает из своей риторики общие места, хрии, силлогизмы, категорично высказывается против засилья правил, «тиранской методы толкований в риторике» и советует учащимся больше читать. Новым в учебнике Мерзлякова был исторический подход к описываемым явлениям. Во введении помещен небольшой очерк истории красноречия от античности до начала XIX в. В главах, посвященных основным родам прозаических сочинений (письма, диалоги, учебные сочинения, история, речи), указываются лучшие писатели в каждом роде.

Элементы исторического подхода присутствуют и в лучшем учебнике Мерзлякова, «Кратком начертании теории изящной словесности» (1822), состоящем из двух частей, «Пиитики» и «Краткой риторики», где в каждом разделе вновь представлены небольшие исторические очерки и указаны наиболее характерные примеры. Здесь вместо правил на первый план выдвигается эстетический критерий вкуса в оценке произведений: «...произведе-

ния изящных искусств, как предмет чувствования и вкуса, не подвержены строгим правилам и не могут, кажется, иметь постоянной системы, или науки изящного».

Именно с позиций вкуса анализирует Мерзляков литературные произведения в своих лекциях по российской словесности и в литературно-критических статьях. Он оценивает произведения Ломоносова, Сумарокова, Державина и других отечественных поэтов почти независимо от требований классической поэтики. Однако здесь же он нападает на романтические баллады, «дух германских поэтов», который «разрушает все правила пиитики». Эта противоречивость позиции Мерзлякова-критика, оставшегося приверженцем классицизма, но все более доверявшего личным впечатлениям и движениям сердца, проявилась, в частности, в его оценках произведений Жуковского и Пушкина.

В практике преподавания А.Ф.Мерзлякова в центре внимания находится текст литературного произведения, его выразительное чтение и критический разбор, образцы которого предлагает преподаватель. При этом поощряются самостоятельные литературные и критические опыты учащихся. Об этом свидетельствуют воспоминания многих учеников Мерзлякова — воспитанников университетского пансиона, участвовавших в литературных собраниях, на которых читались образцовые отечественные сочинения в стихах и прозе «с выражением чувств и мыслей авторских и с критическим показанием красот их и недостатков».

Первые учебники по русской литературе

В учебниках по словесности, созданных в начале XIX в., авторы все чаще обращаются к примерам из отечественной литературы. В «Кратком руководстве к российской словесности» (1808) И.М.Борна помещен небольшой, один из первых в учебных книгах по словесности, очерк истории русской литературы от древнейших ее памятников до Карамзина.

Н.И.Греч, известный писатель, филолог, журналист, пропагандист «школ взаимного обучения», в своих учебных пособиях делает акцент на примерах. В «Избранных местах из русских сочинений и переводов в прозе» (1812) он помещает произведения лучших российских авторов — для чтения и разборов, а также второстепенных авторов — для сравнения с образцами. Книга эта предназначается для изучения истории русского языка и литературы, хотя составитель преследует и «нравоучительную цель». В приложении предлагаются также краткие «Известия о жизни и творениях писателей, которых труды помещены в сем собрании».

«Опыт краткой истории русской литературы» (1822), составленный Гречем, является первой учебной книгой по истории русской словесности. В ней содержится обширный фактический материал: сведения из русской истории, культуры, просвещения, журналистики, театра, краткие биографические сведения и обзоры творчества наиболее крупных русских писателей. Учебник-хрестоматия Греча состоит из двух разделов. В первом представлен очерк истории русской литературы от середины IX до начала XIX в., во втором приводятся отрывки из лучших произведений древнерусской литературы и литературы XVIII в.

Сам автор замечает в предисловии, сколь его история «недостаточна», что она скорее «есть не история, а только собрание некоторых нужных для истории материалов, приведенных в известный порядок». Он считает необходимым привести сведения о жизни писателей. Что касается суждений о писателях и их творчестве, он старается следовать за оценками лучших критиков и лишь иногда приводит свои оценки.

На учебник Греча опирался при создании своего «Руководства к познанию истории литературы» (1833) В.Т.Плаксин, преподаватель словесности, автор нескольких учебных пособий, который включает в учебник сведения из эстетики, обзор всемирной литературы и очерк истории отечественной словесности, представляя учащимся и новейшую литературу: произведения Жуковского, Батюшкова, Баратынского, Языкова и Пушкина.

Учебники Н.И.Греча и В.Т.Плаксина вызвали неоднозначные оценки в критике. Больше было, пожалуй, отрицательных отзывов, отчасти несправедливых по отношению к этим первым в своем роде опытам разработки курса истории русской литературы.

Преподавание словесности в 40–50-е гг.

В 40–50-х гг. заметно возрастает интерес к проблемам дидактики и методики, появляются интересные методические руководства и учебные пособия. Начинается длительная полемика о реальном и классическом образовании. Пропагандировавшаяся в эти годы идея бифуркации, т.е. разветвления преподавания в старших классах гимназии, реализуется в новом учебном плане (1852), который становится обязательным для всех гимназий, делившихся на три основных типа: классические (или филологические), реальные и смешанные.

Одновременно с появлением нового учебного плана публикуется «Наставление преподавателям русского языка и словесности» (1852), подготовленное И.И.Срезневским. Перед учителями-сло-

ВЕСНИКАМИ ставится задача научить каждого воспитанника «выражаться по-русски не только без ошибок, но до некоторой степени с изяществом», для чего рекомендуются практические упражнения и разборы, а в старших классах — сочинения на заданные темы. С целью развития интереса к чтению, а также развития речи учащихся рекомендуются и литературные беседы. Во время таких бесед, проводившихся под наблюдением инспектора, ученики должны были, по очереди выходя на кафедру, представлять автора, читать подготовленный дома отрывок, объяснять прочитанное и выслушивать замечания. Обсуждать «журнальные повести и романы» на этих беседах не разрешалось.

Литературные беседы были попыткой учесть индивидуальные особенности школьников, «возбудить в учениках охоту заниматься самостоятельно» (Н.И.Пирогов) и подготовить их к университету, привив навык самостоятельного труда. Особенно успешно проводились беседы в Казанском и Петербургском учебных округах, когда ими руководил М.Н.Мусин-Пушкин, и в Одесском и Киевском учебных округах, когда там был попечителем Н.И.Пирогов. Правила проведения литературных бесед предусматривали свободный выбор тем, серьезную подготовку учащихся по своей теме, развитие критических способностей, необязательность посещения всех бесед учащимися, свободную запись для выступления и т.д.

Практическая направленность преподавания находит отражение, в частности, в «Программе русского языка и словесности» (1852) и «Конспекте русского языка и словесности» (1852), составленных А. Д. Галаховым и Ф. И. Буслаевым для военных учебных заведений.

В младших классах программой предусматривается изучение грамматики и этимологии, теории слога и теории прозаических сочинений. Как считают составители, занятия должны быть основаны на чтении и разборах образцовых сочинений, практические упражнения должны предварять теоретические обобщения. Имена и произведения при этом не называются, хотя делается специальная оговорка, что примеры «должны быть приводимы непременно из образцовых писателей». В двух старших классах предлагается изучение теории поэзии и истории русской литературы. Здесь составители указывают основные имена и произведения, рекомендуемые для чтения и разбора. Курс истории литературы включает в себя подробнейший обзор отечественной словесности от древнейших ее памятников до Гоголя. Намечены и основные монографические темы: Ломоносов, Державин, Фонвизин, Карамзин, Жуковский, Пушкин, Грибоедов, Лермонтов и Гоголь.

Программа, вошедшая в историю методики как «галаховско-буслаевская», является уникальным трудом, объединившим двух и известных ученых, чьи взгляды на преподавание словесности не во всем совпадали. С именами Ф. И. Буслаева и А. Д. Галахова связаны наиболее значительные открытия в методике преподавания словесности в 40–50-е гг.

Ф.И.Буслаев (1818-1897)

Федор Иванович Буслаев, известный русский ученый-филолог, фольклорист, профессор Московского университета, начинавший преподавателем словесности в московских гимназиях, является автором первого специального методического руководства, капитального двухтомного труда «О преподавании отечественного языка» (1844). Эта книга сразу была высоко оценена критиками и сыграла важную роль в становлении методики преподавания литературы. Не одно поколение словесников обращалось к теоретическим положениям, выдвинутым Буслаевым, и к образцам его разборов.

В книге Буслаева, развивавшего идеи немецкого филолога Я.Гримма, изложена целостная система взглядов на преподавание русского языка и литературы, в центр которой поставлено слово, язык художественного произведения. Видя в языке первооснову духовного развития, Буслаев считает отечественный язык основой развития каждой отдельной личности: «Родной язык так сросся с личностью каждого, что учить оному значит вместе и развивать духовные способности учащегося. Таким образом, в самом предмете преподавания, в языке отечественном, находим мы необходимость педагогической методы».

Подчеркивая единство, но не тождество метода в науке и в школьном преподавании, Буслаев видит своеобразие учебного метода в том, что он определяется не только сущностью данной науки, но и психологическими особенностями учащихся, необходимостью при сообщении научных сведений учитывать их уровень развития.

При определении основных методов преподавания ученый исходит из того, что познавательная деятельность учащихся должна опираться на познавательный опыт человечества: «...самой природой указывается путь преподаванию; как у всех народов теория словесности составлялась вследствие изучения образцов, так и каждый ученик должен вступить в теорию через самостоятельное чтение».

Говоря о преобладании гейристического, т.е. эвристического, метода в преподавании отечественного языка, Буслаев показыва-

ет его принципиальное отличие от преобладающего в школьной практике историко-догматического метода, которое состоит в том, что в первом случае «заставляют ученика самого доискиваться и находить то, чему хотят научить его», а во втором «предмет преподаваемый дается ему готовый». Здесь же он проводит разграничение между понятиями «метод» и «прием», видя в последнем индивидуальную форму применения метода.

Важнейшее место в методической системе Буслаева отводится чтению литературного произведения, которое определяется им как «основа теоретическому знанию и практическим упражнениям». Исходя из основной установки на выработку у учащихся чувства языка, он допускает только «строгую филологическую критику», т.е. грамматический и стилистический разбор произведения. Поэтому ему как исследователю и как педагогу интересны только совершенные в художественном отношении тексты, замечательные с точки зрения языка и стиля, а значит — прежде всего классические произведения. Эти произведения он рекомендует для классных разборов, а «журнальные новости и стишки», произведения новейшей литературы, чья репутация еще не установилась, могут быть, по его мнению, прочитаны учащимися и вне класса.

Центральное место в курсе словесности Буслаев отводит произведениям Ломоносова, Карамзина и Пушкина, особо выделяя карамзинскую «Историю государства Российского» и предлагая на ее примере образец генетического изучения языка.

Подробно разработана Буслаевым и методика письменных работ, которые он связывает с чтением и разбором образцовых произведений. Он отвергает разного рода деловые бумаги, письма и сочинения, основанные на жизненных впечатлениях учащихся, и предлагает переводы и переложения, извлечения и переработки, а в старших классах — самостоятельные сочинения на материале истории литературы, в том числе письменные изложения рассказа учителя и небольшие рефераты по одному или нескольким источникам.

История литературы в системе Буслаева представляет собой историю поэтических жанров и форм. Он предлагает не выделять курс истории словесности, однако, считая необходимым систематический курс в выпускном классе, объединяет в нем теорию и историю словесности. На всех этапах изучения курса литературы ученый рекомендует широко использовать прием сопоставления.

В более поздних своих работах Буслаев последовательно проводит принцип практического изучения литературных произведений, по-прежнему обращая основное внимание на тексты, интересные в отношении языка и стиля. В «Программе русского языка

и словесности для желающих поступить в студенты Императорского Московского университета» (1864), составленной под его руководством и служившей определенным ориентиром для преподавателей гимназий, широко представлена западноевропейская и русская литература. В «Общий план и программы обучения языкам и литературе в женских среднеучебных заведениях» (1890) Буслаев включает произведения новейшей литературы, однако строго следует при этом своему правилу разбирать «только образцовое и лучшее».

Буслаев является также автором одного из наиболее авторитетных учебных пособий второй половины XIX в. — «Исторической хрестоматии церковнославянского и древнерусского языков» (1861) и ее облегченного варианта, «Русской хрестоматии» (1870), неоднократно переиздававшейся.

Не преувеличивая воспитательных возможностей литературных произведений, Ф.И.Буслаев прежде всего пишет в своих работах о задачах умственного развития учащихся на уроках словесности, о воспитании «судительной» силы. Однако при выборе текстов для филологического разбора он, несомненно, учитывает и нравственное воздействие произведения на читателя: ведь именно в языке и мифологии, по его мнению, заложены главнейшие нравственные идеи.

А.Д.Галахов (1807-1892)

Алексей Дмитриевич Галахов, историк литературы и критик, преподававший русскую словесность в средних учебных заведениях и Петербургском историко-филологическом институте, сотрудничавший в «Отечественных записках», «Современнике», «Вестнике Европы» и других литературных журналах, внес несомненный вклад в развитие отечественной методики преподавания словесности. Им подготовлен целый ряд оригинальных, лучших в своем роде учебников и хрестоматий, по которым знакомились с русской литературой не одно поколение гимназистов. На эти учебники ссылались, опыт Галахова учитывали все авторы учебных и методических пособий, выходивших во второй половине XIX и начале XX в.

Наибольшую известность приносит Галахову его «Полная русская хрестоматия» (1842), переиздававшаяся более 30 раз под названием «Русская хрестоматия», постоянно обновлявшаяся, вызвавшая множество подражаний. Со временем она все же устаревала, но в 40-50-е гг. стала событием в литературной жизни, потому что впервые вводила в школьный обиход произведения Пушки-

на, Лермонтова, Гоголя, Тютчева, Тургенева, Гончарова, Л.Толстого и многих других отечественных авторов, впоследствии вошедшие во все хрестоматии.

В предисловии к своей хрестоматии Галахов четко определяет ее основную задачу — «представить образцы языка», причем языка современного, «который слышим в устах образованных людей, которым пишут наши образцовые писатели». Хрестоматия, по его мнению, должна стать настольной книгой для различных практических упражнений, среди которых главнейшие — это чтение, учение наизусть, разбор и подражание, а также переложения, устные и письменные рассказы читанного, сокращения и расширения.

Первый том галаховской хрестоматии содержит различные типы прозаических произведений (описания, повествования, рассуждения, ораторские речи). В качестве образцов приводятся, в частности, фрагменты из статей Гоголя, Белинского, Буслаева, Анненкова. В примечаниях к каждому тому (позднее они издавались отдельно) предлагаются задания для учащихся, чаще всего на «сличение», сопоставление произведений, образцы разборов.

Второй том, являющийся пособием при изучении теории поэзии, содержит произведения и фрагменты из произведений трех родов литературы: эпоса, лирики и драмы. Приведенные образцы прекрасно иллюстрируют историю отдельных жанров и форм, от античности до середины XIX в. Здесь широко представлена и западноевропейская и отечественная литература. Так, в тринадцатом издании хрестоматии (1870) только в разделе «Элегия» помещены произведения Овидия, Тибулла, Гете, Шиллера, Жуковского, Батюшкова, Вяземского, Пушкина, Баратынского, Веневитинова, Лермонтова, Тютчева, Хомякова, Козлова, Некрасова, Полонского и Никитина. При этом составителю никогда не изменяет вкус, и он следует своему правилу увлекаться «достоинством языка и мыслей», а не авторитетом.

Стремясь как можно полнее представить в своей хрестоматии новейшую литературу, Галахов сталкивается с тем, что многие произведения современных авторов не укладываются в жесткие рамки классической поэтики, изучавшейся в школе. Считая деление по жанрам, особенно лирических произведений, в значительной мере условным, он вынужден все же следовать программным требованиям.

Вслед за «Русской хрестоматией» Галахов издает также «Историческую хрестоматию церковнославянского и русского языка» (1848) и «Историческую хрестоматию нового периода русской словесности» (1861—1864), неоднократно переиздававшиеся и слу-

жившие пособиями для изучения истории русского языка и литературы.

В наиболее развернутом виде галаховская методическая позиция изложена в его статье «О программах преподавания русского языка с церковнославянским и словесности в гимназиях» (1865). В ней представлен детальный анализ разных программ, разработанных педагогами Москвы, Санкт-Петербурга, Казани, Харькова, Киева, Одессы и других городов (работа эта была предпринята по заданию Ученого комитета при Министерстве народного просвещения, членом которого долгое время был Галахов).

При определении цели обучения словесности Галахов предельно краток: «Цель изучения словесности — непосредственное и сознательное знакомство с важнейшими произведениями словесности отечественной и иностранной». Затем он уточняет, что преподаватель русского языка должен заниматься языком, а преподаватель словесности — словесностью, и ничем более. Все прочие цели, по его мнению, не только не обязательны, но иногда даже вредны. Средствами для достижения основной цели изучения словесности должны стать, по Галахову, «чтение, самостоятельное усвоение читаемого и, сверх того, устные и письменные упражнения». При этом чтение сопровождается необходимыми объяснениями: при изучении языка — грамматическими, при изучении словесности — «объяснениями литературных произведений по отношению к языку, содержанию и форме, в связи с важнейшими теоретическими и историко-литературными замечаниями».

На вопрос о том, что и сколько нужно читать на уроках словесности, Галахов отвечает вновь предельно кратко: «Немного, но много». Выбор произведений для чтения и изучения определяется, по его словам, «не иным чем, как только существенным содержанием самой науки». Он советует избирать только важнейшие и лучшие произведения древней и новой литературы, причем такие, чтобы в ходе их разбора возможно было «изучение существенного содержания словесности как науки».

Особое место в статье отводится вопросу об изучении теории и истории словесности. Педагог отмечает главный недостаток преподавания словесности в гимназиях — «бессодержательность», или неопределенность предмета, наполненного самым разным материалом. Преподавание теории и истории словесности в средних учебных заведениях, по его мнению, должно быть «введено и известные границы».

Главный труд Галахова — «История русской словесности, древней и новой» (1863—1875), один из наиболее авторитетных учебников по истории литературы, получивший высокую оценку как

среди ученых-филологов, так и среди педагогов-словесников. Первый том «Истории» посвящен древнерусской литературе и новому периоду русской словесности, от Ломоносова до Карамзина, второй том, вышедший двумя выпусками, содержит характеристику литературы от Карамзина до Пушкина. Раздел о древней литературе был признан критиками не вполне состоятельным, поэтому при переиздании книги автор решил прибегнуть к сотрудничеству со специалистами: А.Н.Веселовским, А.И.Кирпичниковым, О.Ф.Миллером, П.О.Морозовым. Зато раздел о новой литературе заслуживал, по словам профессора Московского университета Н.С.Тихонравова, «титула самостоятельного учебного исследования».

Одновременно Галахов готовит сокращенный вариант своего академического труда, адресованного скорее преподавателям, — «Историю русской словесности» (1879) для средних учебных заведений. Его новый учебник становится, пожалуй, самым распространенным пособием по истории русской литературы, выдержавшим более 20 изданий.

Галаховская краткая «История» предлагает учащимся лишь самую необходимую историко-литературную информацию (социокультурный и историко-литературный контекст, литературные связи и влияния, традиции и новаторство, основные направления, течения, кружки, стили и т.д.), которая излагается достаточно обстоятельно. Монографические главы, особенно те, что посвящены новейшим авторам, предельно кратки. В них выделены основные этапы творческого пути писателя, дается характеристика этих этапов и общая оценка лучших его произведений. В учебнике отсутствуют пересказы произведений и подробный их анализ. Биографии писателей вынесены в приложение и тем самым не связываются напрямую с их творческой эволюцией и историко-литературным процессом.

Как и в своих хрестоматиях, Галахов по-прежнему остается убежденным сторонником непосредственного, практического знакомства учащихся с образцовыми произведениями новейших писателей по их текстам, а не по учебнику, последователем эстетических и педагогических взглядов раннего Белинского, сохранившим верность эстетической критике.

Методические искания в 60–80-е гг.

Заметное оживление в педагогике, наметившееся уже в конце 50-х гг., характеризует и начало 60-х гг., ставших временем реформ, в том числе и в народном образовании. Один за другим

открываются новые педагогические журналы. Педагогическое направление приобретает «Журнал Министерства народного просвещения», редактируемый в 1861—1862 гг. К.Д.Ушинским. Публикуется для обсуждения новый проект Устава общеобразовательных учебных заведений (1862), вызвавший множество откликов в печати. Защитников реального образования оказалось больше, чем сторонников классического образования. Особенно много возражений вызвало чрезмерное количество часов, отводимых на изучение греческого языка.

В учебных планах находит отражение точка зрения Н.И.Пирогова, бывшего сторонником классического образования и полагавшего, что реальная гимназия также должна давать хорошую общеобразовательную подготовку. Инструкцией только в общих чертах был намечен объем учебных предметов.

Однако уже с осени 1866 г. Министерство народного просвещения начинает разработку нового Устава, который утверждается в 1871 г. Гимназия становится исключительно классической и единственной возможностью получения в дальнейшем университетского образования. Количество часов на преподавание русской словесности сокращается (на изучение русского и церковнославянского языков вместе с литературой отводится 22 часа, в то время как на изучение латыни — 43, на греческий язык — 30 часов).

В курсе русской словесности гимназий и реальных училищ основное место в младших классах отводится изучению языка и объяснительному чтению образцов русской литературы, а в старших — теории и истории литературы. Гимназическая программа (1872) предлагает историко-литературные обзоры двух типов: 1) изложение в хронологическом порядке истории литературных произведений по родам и видам, 2) краткая история русской литературы «с изложением фактов по времени их появления». Особый раздел программы посвящен практическим занятиям и письменным упражнениям. Самостоятельные разборы исключаются. Распространенные до этого литературные беседы все более регламентируются, поэтому интерес к ним падает и среди учителей и среди учащихся.

Лучшие методисты-словесники 60–80-х гг., включившиеся сначала в полемику о реальном и классическом образовании, переходят затем к осмыслению проблем преподавания литературы. Важность практического изучения, непосредственного знакомства с литературными произведениями уже никем не оспаривается, однако разными методистами задачи чтения и анализа текста рассматриваются по-разному, отсюда и в самой методике ими используются разные методы и приемы изучения.

Несомненное воздействие на преподавание словесности оказывают исследования историков литературы, в частности первые публикации сторонников культурно-исторической школы, работы А.Н.Веселовского, труды основоположника психологической школы А.А.Потебни. Развернувшаяся в эти годы полемика между реальной и эстетической критикой находит отражение и в методической литературе, в учебниках по теории и истории словесности.

При всем несходстве позиций, проявившемся в ходе полемики о преподавании литературы, лучших педагогов второй половины XIX в. объединяет стремление создать такую систему преподавания, которая опиралась бы на прочные научные основания, на новейшие работы теоретиков и историков литературы. В некотором смысле все они были сторонниками серьезного классического образования, дающего учащимся глубокие знания, необходимые каждому культурному человеку, прививающего навыки самостоятельного труда.

Последователи академического направления в преподавании словесности (Ф.И.Буслаев, А.Д.Галахов, П.Е.Басистов, И.В.Гаврилов, Л.И.Поливанов, А.Г.Филонов и др.) считали основной целью уроков умственное развитие учащихся, изучение основ науки о языке и литературе. Многие из них пропагандировали филологическое изучение литературы, разрабатывали методику логико-стилистического анализа текста. В своих разборах они чаще всего следовали за эстетической критикой. Последователи академизма в преподавании особое внимание уделяли лекциям, устным выступлениям и письменным работам учащихся, высказывались против злоупотребления беседой на уроках, против поверхностного знакомства с текстом, а также против бесед на темы, вводящие от произведения и литературы.

Сторонники воспитательного направления в преподавании (В.И.Водовозов, В.Я.Стоюнин, В.П.Острогорский, Ц.П.Балталон и др.) смотрели на литературу прежде всего как на средство нравственного и эстетического воспитания учащихся. Это направление также не было единым. Идеи революционно-демократической эстетики и критики в большей мере проявились в педагогической деятельности В.И.Водовозова. В меньшей степени стремление напрямую связать уроки литературы с воспитательными задачами было присуще В.Я.Стоюнину, В.П.Острогорскому, всегда делавшим акцент на эстетической стороне произведения. Педагоги, пропагандировавшие «воспитательное чтение» (термин Ц.П.Балталона), большее внимание уделяли общению с учащимися, беседе как одной из форм этого общения, выступали против; засилья голого академизма, крайних проявлений филоло-

гического метода, однако не избежали при этом излишней публицистичности и морализирования в собственной практике.

Столкновение разных точек зрения, различных методических концепций рождало новые идеи, содействовало развитию теории и практики преподавания словесности. Методические работы 60—80-х гг. носили чаще всего полемический характер. В них ставились принципиально важные проблемы преподавания отечественной литературы, при этом авторы опирались на богатый практический опыт, также представляющий интерес для современного учителя-словесника.

В.И.Водовозов (1825-1886)

Василий Иванович Водовозов, начинавший учителем словесности в Варшавской реальной гимназии, в 1860—1862 гг. преподавал в Смольном институте, куда его пригласил К.Д.Ушинский, а затем читал курс словесности в 1-й петербургской гимназии. После 1866 г., оказавшись без постоянной педагогической работы, он продолжает активно сотрудничать в педагогических и литературных журналах, работает в редакции «Отечественных записок», много переводит, пишет статьи по вопросам народного образования, создает целый ряд методических пособий и учебных книг.

К началу 60-х гг. складывается в целом методическая система Водовозова, которая находит отражение в нескольких специально посвященных вопросам методики статьях и пособиях. Все большее внимание он уделяет не эстетическому разбору, а критическому анализу произведений, рассмотрению заключенных в них идей. На уроках, а особенно во внеклассных беседах, он рассказывает учащимся о современных литературных журналах, о Некрасове, Тургеневе, Добролюбове и других современных авторах.

Портрет Водовозова-педагога представлен в воспоминаниях его жены, бывшей воспитанницы Смольного института, Е.Н.Водовозовой «На заре жизни»: «Окончив стихотворение «Чернь», Василий Иванович заметил, что на ту же тему Некрасовым написано «Поэт и гражданин» (мы в первый раз услышали имя этого поэта), и опять от начала до конца, так же прекрасно и тоже наизусть, он произнес и это стихотворение, а затем приступил к объяснению. Говорил он далеко не гладко, но все, что он говорил, мы совершенно ясно понимали, все это противоречило всему тому, что мы до сих пор слышали, все это в высшей степени заинтересовало нас и впервые заставило серьезно работать наши головы. Последовательно объясняя стихотворение того и другого

поэта, Василий Иванович дал краткое изложение идей, господствовавших в литературе в 1820-х до половины 1840-х и в 1850-х гг., перед крестьянской реформой. Таким образом, в конце лекции перед нами само собой выяснилось содержание и смысл того и другого стихотворения».

В статье «Существует ли теория словесности и при каких условиях возможно ее существование?» (1859) Водовозов выступает против поверхностного знакомства с литературой по учебникам, считая, что «для пользы учащихся не столько необходимо систематическое изучение всех фактов литературы, сколько непосредственное с ними знакомство при чтении и разборе содержания». Он допускает краткий курс всеобщей литературы и разборы отдельных произведений. По его мнению, «лучше пройти немного, да с теми подробностями, которые оставляют в душе живое, вечное знание».

В «Тезисах по русскому языку» (1861) он вновь высказывается в пользу реального образования и практического метода в преподавании словесности, определяемого им как «метод сравнительный, постепенно переходящий в исторический». Реальные начала в преподавании литературы Водовозов связывает с реализмом в русской литературе, рекомендуя опираться на критические разборы Белинского. «Результатом всех разборов, — считает педагог, — должно быть убеждение, что литература настолько хороша, насколько она реальна».

Принцип реального изучения литературы получает дальнейшее развитие в его работе «О воспитательном значении русской литературы» (1870). Здесь Водовозов выступает против филологического метода и утверждает, что разбор литературных образцов не должен сводиться к эстетической оценке. Полемизируя с коллегами, увлекающимися формой литературных произведений, методист на первый план выдвигает анализ идейного содержания. Прием сопоставительного анализа получает в этой статье новое содержание, вместо жанрового и языкового принципа в его основу кладется идейно-тематический принцип. Более того, вместо «упражнений в красотах слога» предлагается «сличение изображаемого с действительностью». Отмечая, что юноша легко увлекается формой, Водовозов здесь же отрицает плодотворность якобы недоступной учащимся чистой, отвлеченной науки (имея в виду эстетический анализ). Он выдвигает следующий тезис: «Что детям непонятно, то для них бесполезно, если не вредно». Более понятны и близки учащимся, по мнению методиста, «нравственные начала жизни», поэтому анализ литературного произведения должен быть дополнен примерами из жизни.

Меняются и критерии отбора произведений для уроков. Для чтения и разбора Водовозов рекомендует произведения с достаточно определенной идейной направленностью, намечает примерное содержание предполагаемого курса словесности, в котором произведения сгруппированы по идейно-тематическому принципу.

Статья написана под несомненным воздействием эстетической теории Н.Г.Чернышевского. В оценке отдельных произведений русской литературы Водовозов идет за Н.А.Добролюбовым и Д.И.Писаревым, не всегда учитывая эстетические аспекты художественного творчества, стремясь отыскать в произведениях «готовую идею», что проявилось и в его книге «Словесность в образцах и разборах» (1868), а также в пособиях «Новая русская литература» (1866) и «Древняя русская литература» (1872).

Однако В.И.Водовозов в пропаганде реального метода изучения литературы все-таки не был достаточно последователен. Идейный разбор образцов подчинен у него чаще всего изучению теории и истории литературы. Упрощенный идейно-тематический подход к анализу отдельных произведений сочетается в его пособиях с удачными опытами разбора, интересными сопоставлениями.

В.Я.Стоюнин (1826-1888)

Владимир Яковлевич Стоюнин был одним из наиболее известных педагогов-словесников 60-80-х гг. Около двадцати лет он преподавал в 3-й петербургской гимназии, одновременно читал лекции в Мариинской женской гимназии. После отстранения от работы занимался литературной деятельностью, а в 70-80-е гг. был инспектором и преподавателем в Николаевском сиротском институте и в частной гимназии М.Н.Стоюниной. Среди его учеников в 3-й петербургской гимназии были Д.И.Писарев и В.П.Острогорский. Первый не оставил о своем наставнике никаких отзывов, второй, избравший под влиянием учителя педагогическую карьеру, считал его «идеалом учителя и человека», хотя отмечал, что в годы его учебы (первая половина 50-х гг.) даже в классах Стоюнина ученики «почти ровно ничего не слышали ни о Лермонтове, ни о Гоголе и весьма мало о Пушкине».

В начале 60-х гг., включившись в обсуждение проекта гимназического Устава, Стоюнин выступает уже как сложившийся педагог, автор нескольких статей, учебника «Высший курс грамматики» (1855) и хрестоматии «Русская лирическая поэзия для девиц» (1859). Критикуя распространенные в гимназиях формализм и увлечение древними языками, он не становится и на сторону за-

ЩИТНИКОВ реальных гимназий, высказываясь против ранней дифференциации обучения. Стоюнин отрицает филологический разбор и направленность школьного анализа исключительно на умственное развитие учащихся. Одной из главных задач школьного преподавания литературы он считает «воспитание человека и гражданина». В его работах последовательно проводится идея патриотического и нравственного воспитания средствами литературы, особенно сильно воздействующей на эстетические чувства учащихся. По его мнению, «развивая эстетическое чувство, мы через то самое действуем и на развитие умственных, равно как нравственных сил».

Основные положения методической системы Стоюнина изложены в его книге «О преподавании русской литературы» (1864), неоднократно переиздававшейся. Первая часть книги, полемически направленная против академического учебника по истории русской литературы А.Д.Галахова, содержит изложение концепции школьного историко-литературного курса. В последующих разделах дается обоснование принципов изучения литературы в школе, приводятся образцы разборов отдельных произведений («Песнь о вещем Олеге» Пушкина и летописи, «Скупой рыцарь» Пушкина и образ Плюшкина и др.).

Стоюнин постоянно подчеркивает педагогическую направленность курса словесности в школе и предлагает изучать не «отвлеченную теорию», а сами литературные произведения: «Для нас словесность — не наука, а литература, т.е. материал ее составляют литературные произведения, которые подлежат изучению и разбору». Этот тезис методиста, особенно резко прозвучавший в третьем издании книги, вызвал активное неприятие у многих словесников, а один из его оппонентов **Н.А.Воскресенский** даже назвал свою монографию «Словесность — наука» (1887).

Однако Стоюнин вовсе не отказывается от научного взгляда на литературу, рекомендует он и историко-литературный курс в выпускном классе, основой которого, по его мнению, должна быть не сумма сведений и фактов, а понимание сущности самой литературы и развитое эстетическое восприятие.

Стоюнин подробно останавливается на принципе активного, сознательного усвоения литературы учащимися, утверждая, что школьники не должны только **на слово** верить преподавателю, что учитель призван формировать их собственные взгляды и убеждения, которые «являются вследствие строгого анализа предмета». Ставя в центр урока чтение и разбор произведения, Стоюнин считает основным методом работы аналитическую беседу. Как и **В.И.Водовозов**, он предлагает выбирать для разбора произведе-

ния с ярко выраженной воспитательной направленностью, изучая их не в отрывках, а полностью.

Начинать разборы методист рекомендует с произведений, близких современности, более доступных восприятию учащихся, исключая при этом сатиру. По образцу устных классных разборов школьники должны производить письменные разборы на другом литературном материале. Главное внимание при анализе должно быть обращено на общечеловеческое в произведении.

Взгляды **В.Я.Стоюнина** на роль литературы в воспитании молодежи сформировались не без влияния реальной критики. Противник теории «чистого искусства», он все же много внимания уделял форме литературного произведения, часто начиная анализ текста с разбора композиции, языка, образов, однако подчиняя этот разбор осмыслению идейного содержания, выходя зачастую за пределы текста, связывая анализ с проблемами современной ему действительности, что придавало публицистичность многим разборам методиста.

В.П.Острогорский (1840-1902)

Виктор Петрович Острогорский, еще будучи гимназистом, увлеченно занимается русской литературой. После окончания Петербургского университета он преподает словесность в петербургских гимназиях, пробует свои силы в драматургии и литературной критике. В 60—80-е гг. редактирует журналы «Детское чтение», «Дело», «Воспитание и обучение». С 1871 г. работает в Ларинской женской гимназии, увлекаясь проблемами женского образования, читает лекции на учительских курсах, выпускает целый ряд учебных и методических пособий, в которых впервые основательно разработаны такие проблемы методики преподавания литературы, как изучение биографии писателя, выразительное чтение, внеклассная работа и внеклассное чтение.

Воспоминания учеников Острогорского доносят до нас образ педагога-романтика, увлеченного литературой, прекрасного чтеца и рассказчика. В шуточном справочнике В.О.Михневича «Наши знакомые» (1884) содержится такая его характеристика: «Виктор Петрович равно любим всеми, кто его знает, а его знают во всех почти петербургских художественно-литературных кружках. Поэт и артист в душе, он мастер на все руки: редактирует журнал «Детское чтение» и сам пишет прелестные детские рассказы, написал несколько дельных критических трактатов, прорывается нередко горячими лирическими импровизациями, сочиняет комедии и сам в них играет, знает толк в музыке и, под веселую минуту, среди

друзей, то хватит за сердце задушевной «думой», то рассмешит юмористической вокальной шалостью».

Основные методические идеи Острогорского изложены в его «Беседах о преподавании словесности» (1884), публиковавшихся в журнале «Женское образование», а затем вышедших отдельными изданиями. Определяя содержание гимназического курса словесности, методист предлагает на место сухих, формальных занятий языком поставить занятия «живым языком», непосредственное знакомство учащихся с лучшими образцами отечественной и иностранной литературы, дающее одно из величайших наслаждений — наслаждение искусством. Только в старших классах, на основе «разумной литературной начитанности», знания литературных образцов учащиеся могут познакомиться с основными положениями теории словесности и главными моментами истории русской литературы, «преимущественно новой с Пушкина и Грибоедова». В результате, по мнению методиста, у юношества должно быть сформировано особое душевное настроение, названное им «этико-эстетическим», которое, «с одной стороны, направит и укрепит волю ко всему доброму; с другой — при развитии критического ума и эстетического вкуса, поможет юноше правильно и разумно относиться и к явлениям самой жизни и к произведениям литературы».

Специальные разделы пособия посвящены выразительному чтению и чтению наизусть. Острогорский по праву признается создателем методики выразительного чтения. Свою идею органического единства выразительного чтения и анализа литературного произведения он развивает в книге «Выразительное чтение» (1885).

Важное место в методической системе Острогорского отводится внеклассному чтению, которое он считает необходимой частью литературного образования. В младших классах он рекомендует для внеклассного чтения мифы народов мира, литературу средних веков, произведения современных писателей, а в старших — в основном произведения новейшей отечественной и иностранной литературы, статьи литературных критиков. Работая в Ларинской гимназии, он возрождает традицию проведения литературных бесед, сближающих, по его мнению, учителя и учащихся и способствующих «оживлению классного курса».

Отдельная глава «Бесед о преподавании словесности» посвящена обзору истории русской литературы. Выступая сторонником академического преподавания в старших классах, Острогорский советует при сообщении учащимся научных фактов никогда не забывать о воспитательных целях, давать только самое важное, необходимое для образования, и возбуждать в учащихся интерес к

дальнейшему самостоятельному изучению науки о литературе. Его план курса истории русской литературы основывается на изучении поэзии как искусства. Поэтому со многими памятниками древнерусской литературы он рекомендует знакомить учащихся в курсе отечественной истории. Большое внимание он уделяет изучению истории новой литературы, включает в свой план «Бедных людей» Достоевского, произведения Тургенева, Гончарова, Островского. Более осторожно подходит он к выбору произведений новейшей литературы, мнение о которых еще не устоялось, рекомендуя эти произведения для внеклассного чтения.

В.П.Острогорский является автором многочисленных книг для чтения, адресованных юным читателям, а также «Краткого учебника теории поэзии» (1875), несколько раз переиздававшегося. Интерес представляют его пособия «Русские писатели как воспитательно-образовательный материал для занятий с детьми» (1874) и «Двадцать биографий образцовых русских писателей» (1890), в которых он выступает страстным пропагандистом отечественной литературы, видевшим в ней могущественное средство нравственного и эстетического воспитания юношества.

А.И.Незеленов (1845-1896)

Александр Ильич Незеленов, историк литературы и педагог, профессор Петербургского университета, преподававший в кадетских корпусах и в училище правоведения, в своих историко-литературных и методических работах следовал за «органической критикой» А.А. Григорьева. Являясь сторонником академического преподавания, он утверждал, что школа должна давать основы научных знаний о литературе, что знание и развитие, учение и воспитание неразрывны и равноправны в учебном процессе.

В «Истории русской словесности» (1893), одном из лучших учебных пособий конца XIX — начала XX в., удостоенном премии Петра Великого, Незеленов развивает идеи культурно-исторической школы, ставя задачу «расположить произведения в хронологической последовательности и таким путем раскрыть ход духовного развития народа и его идей». При этом он считает необходимым соединить разбор и изложение содержания произведений с жизнеописаниями их авторов, видя «внутреннюю, органическую связь между их жизнью и их сочинениями».

Методические взгляды Незеленова изложены в его книге «О преподавании русской словесности» (1880), содержащей критический разбор наиболее распространенных «способов преподавания» литературы в школе. Анализируя издержки «разбора образ-

цов», который пришел на смену систематическому курсу словесности, он категорически отвергает растянутый анализ, «полное изучение» (В.П.Скопин), отмечая опасность субъективных толкований ариэстетическом разборе, выступая против умственных игр при логическом разборе литературного произведения, критикуя практику объяснительного чтения, при которой учитель стремится объяснить в тексте чуть ли не каждое слово, якобы имеющее особый смысл. Подобного рода разборы, по его мнению, «поселяют» в душах учащихся холодность и равнодушие к литературе, убивают интерес к чтению.

Упрекая приверженцев «разбора образцов» в том, что знание в их системе преподавания находится «в пренебрежении», а на первый план выдвигается метод, способ приобретения знаний, Незеленов выступает защитником широкого литературного образования, дающего и научные сведения о литературе, и литературную начитанность, и способы самостоятельного приобретения знаний, ибо «знание всегда есть нечто положительное, безусловное, а метод легко может оказаться ложным».

Особенно возмущает Незеленова распространенный в гимназиях «немецкий способ преподавания словесности», нашедший отражение в популярном пособии Л.Эккардта «Руководство к чтению поэтических сочинений», переведенном на русский язык В.П.Острогорским и Н.Я.Максимовым (1875). Он видит в методической системе немецкого педагога только «педантически размеренное, холодное занятие поэзией», отвергает преимущественное внимание к «технике произведения», полагая, что рассуждать о поэтическом творении можно лишь после того, как мы его пережили.

В гимназическом курсе русской словесности Незеленов выделяет два основных раздела — теория и история литературы, которым должно предшествовать чтение как можно большего числа художественных произведений, особенно нового времени, в том числе и иностранных: «Нужно полюбить словесность, чтобы заинтересоваться ее историей или теорией». В младших классах он рекомендует чтение и «психологический разбор характеров в произведениях великих поэтов», знакомство с важнейшими сведениями из теории литературы, а в старших — «исторический обзор сочинений и авторов», утверждая при этом, что вся история отечественной литературы в высшей степени поучительная и имеет воспитательное значение.

Как и у В.П.Острогорского, в методической системе А.И.Незеленова важное место отводится самостоятельному чтению учащихся, устройству классных библиотек и литературных бесед. При выборе книг для чтения он советует учитывать прежде всего «взгляд

писателя на жизнь и на людей», который, по его мнению, не должен быть безнравственным или даже равнодушным. На литературных беседах он рекомендует больше читать вслух лучших писателей, знакомиться с авторами и обмениваться впечатлениями о прочитанном, не увлекаясь особенно разборами.

Л.И.Поливанов (1838 - 1899)

Талантливый педагог, литературовед, Лев Иванович Поливанов был директором одной из самых известных в Москве частных гимназий, открытой им в 1868 г. В Поливановской гимназии царил культ литературы и искусства, действовал «Шекспировский кружок», составленный в основном из бывших ее воспитанников. Здесь работал сильный преподавательский коллектив. Сам Поливанов, преподававший латынь, логику и словесность, был душой гимназии. По словам его коллеги Л.П.Бельского, это был «педагог-художник и педагог-мыслитель», который «нашел в себе идеал педагога-человека, живого, увлекающегося, не ставящего узких рамок своей деятельности». Многие выпускники Поливановской гимназии, в частности В.Брюсов и А.Белый, оставили самые теплые воспоминания о своем наставнике.

Поливанову принадлежат несколько историко-литературных работ, а также комментарии к пятитомному собранию сочинений Пушкина (1887—1888). Однако подлинную известность принесли ему учебники по русской грамматике и этимологии, книги для чтения в народных училищах и особенно три части его «Русской хрестоматии», адресованные учащимся I—II классов (1870), III—IV классов (1875) и V—VIII классов средних учебных заведений (1878), многократно переиздававшиеся.

В предисловиях к хрестоматиям, в статье «Урок объяснительного чтения и логического разбора в связи с изустным и письменным воспроизведением мыслей» (1868) излагаются взгляды Поливанова на цели и методику объяснительного чтения в младших и средних классах гимназий. Основной задачей преподавателя-словесника, по его мнению, является не воспитание, не развитие эмоциональной сферы и художественного воображения, а прежде всего развитие у учащихся логического мышления и правильной литературной речи. С этой целью он помещает в свои хрестоматии тексты, образцовые в художественном отношении и интересные с точки зрения их языка и стиля. Тексты, несущие только новые знания, Поливанову не интересны, ему важнее научить юных читателей разбираться в логике соединения слов, предложений, периодов в единое художественное целое.

В основе методики анализа текста у Поливанова лежит изучение композиции, плана произведения и анализ его языковых особенностей. Он предпочитает разборы небольших произведений или цельных фрагментов, связывая изучение содержания произведения с его грамматическим строем, приучая воспитанников получать «вкус к стилю фразы» (А.Белый). В предисловии ко второй части хрестоматии Поливанов помещает интересные образцы логико-стилистического разбора, в частности: «Кавказа» и «Бесов» Пушкина, «Когда волнуется желтеющая нива» Лермонтова.

Третья часть хрестоматии Поливанова, адресованная учащимся старших классов, является практическим пособием при изучении стилистики, теории прозы и поэзии. Третье ее издание, вышедшее под названием «Методическая русская хрестоматия» (1883), получает самую высокую оценку критиков и удостоивается премии Петра Великого. Задачами практического обучения языку объясняется тот факт, что раздел «Для изучения стилистики и теории прозы» здесь втрое превышает по объему раздел «Для изучения теории поэзии». Кроме того, Поливанов считает, что в старших классах «хрестоматия должна принять на себя заботу о прозаиках, уже уступая поэтов отдельным изданиям». Оба раздела хрестоматии дополнены краткими руководствами по теории прозы и поэзии, а также образцами разборов отдельных произведений, например «Слова» Филарета, баллад Шиллера.

Опыт логико-стилистического анализа текста получает во второй половине XIX в. широкое распространение, признается официально. Он находит отражение в целом ряде учебных и методических пособий, среди которых наиболее известны «Заметки о практическом преподавании русского языка» (1868) и хрестоматии «Для чтения и рассказа» (1862) и «Для разборов и письменных упражнений» (1868) П.Е.Басистова, «Стилистические задачи» (1874) И.В.Гаврилова, «Логико-стилистические разборы» (1881) К.А.Козьмина.

Развитие методической мысли на рубеже XIX–XX вв.

Методические искания конца XIX— начала XX в. во многом были обусловлены борьбой различных школ в литературоведении, а также бурным развитием экспериментальной педагогики и психологии. В это время появляются первые научные исследования о читателе-школьнике: трехтомный труд «Что читать народу?» (1888—1906), созданный преподавательницами Харьковской воскресной школы под руководством Х.Д.Алчевской; книги «Этюды о рус-

ской читающей публике» (1895), «Среди книг» (1906), «Письма к читателям о самообразовании» (1913) и статьи Н.А.Рубакина, в которых пропагандируется идея индивидуализации чтения; исследования А.П.Нечаева о читателе-школьнике, положившие начало экспериментальной работе в методике преподавания литературы.

Оживленная дискуссия возникает в связи с утверждением новых учебных планов и примерных программ учебных курсов (1890). Новая программа гимназического курса русской словесности рекомендует в I–IV классах — объяснительное чтение отдельных произведений, в V–VII классах — чтение и разбор произведений отечественной литературы, древней и новой, в хронологической последовательности, в VIII классе — итоговый курс теории слога, прозы и поэзии. Особенно много замечаний высказывается по поводу историко-литературного курса, в котором основное место по-прежнему отводится древнерусской литературе и который завершается Гоголем. С недоумением воспринимается и перенос теории словесности в выпускной класс.

Новая программа нацеливает преимущественно на логико-стилистическое изучение текстов, анализ языка, ставя перед учителем такую основную цель преподавания — «научить выражаться и писать на своем отечественном языке правильно в грамматическом и стилистическом отношениях».

Историко-литературный курс значительно дополняется в 1905 г. за счет включения в него произведений Тургенева, Островского, Л.Толстого, Достоевского, Тютчева и некоторых других признанных классиков литературы XIX столетия. Активное участие в работе по обновлению программы принимают А.И.Кирпичников, И.Ф.Анненский, И.А.Шляпкин и В.В.Сиповский, составивший свой вариант программы для старших классов гимназий.

На содержание и направленность историко-литературного курса и учебников оказывают воздействие идеи наиболее авторитетного направления в литературоведении — культурно-исторической школы, связывавшей историко-литературный процесс с историей общественной мысли, видевшей одну из основных задач изучения литературы в накоплении фактов. Идеи этой школы реализуются в наиболее распространенных учебниках начала века: «Очерках по истории русской литературы XIX века» (1906) и «Кратком курсе истории русской словесности» (1913) В.Ф.Саводника и «Истории русской словесности» (1906—1908) В.В.Сиповского.

Широкое распространение получают также идеи психологической школы, выдвинутые в работах А.А.Потебни. Внимание к внутренней, психологической стороне художественного твор-

чества, подход к литературному произведению как выражению субъективных авторских переживаний, интерес к проблеме читательского восприятия характеризуют многие методические работы и учебники этого времени, среди которых следует выделить «Теорию прозы и поэзии» (1908) Д.Н.Овсяннико-Куликовского, «Теорию словесности и хрестоматию» (1908) и «Дополнительный курс теории словесности» (1910) А.Г.Шалыгина.

В статьях П.В.Шаблювского, М.О.Гершензона и ряда других авторов пропагандируется еще одно направление в преподавании литературы — интуитивизм. Его сторонники, исходя из того, что искусство воспринимается только целостно, интуитивно и без посредника и что все попытки понять рациональный смысл художественных произведений бесплодны, выступают против распространенного в школе «идейного анализа», предлагая заменить его «медленным чтением», т.е. эмоциональным восприятием текста, которое может сопровождаться тактичным комментарием.

Своеобразной реакцией на господствовавшие идеи культурно-исторической и психологической школ становятся выступления сторонников формальной школы, призывавших обратиться к тексту произведения, имеющему самостоятельную ценность. Работы Б.М.Эйхенбаума, В.М.Жирмунского, В.М.Фишера, посвященные проблемам изучения литературы, нацеливают учителей на анализ произведения как системы, совокупности приемов, анализ, ограниченный рамками текста, т.е. на так называемое «имманентное чтение». Идеи формальной школы пытается реализовать в своем «Учебнике по истории русской литературы» (1916–1918) В.М.Фишер.

В проекте новой программы курса русской словесности (1915) находят отражение позиции разных школ и течений в литературоведении и методике. В ней значительно сокращен курс древнерусской литературы, расширен раздел новейшей литературы. Полемика возникает в особенности в связи с отказом от историзма в преподавании словесности в старших классах. В защиту историко-литературного курса выступают не только представители культурно-исторической школы. За сохранение в старших классах исторического изучения высказывается, в частности, литературовед Н.К.Пиксанов, считавший, что следует изучать историю литературы по художественным произведениям, исследуя «историческую последовательность в развитии литературного языка и стиля, форм и направлений» и «внутренний рост художественности нашей национальной поэзии».

Проект программы обсуждается на Первом всероссийском съезде преподавателей русского языка и словесности, проходившем в

конце декабря 1916 — начале января 1917 г. в Москве и ставшем ареной бурной полемики между «общественниками» и «эстетамии». Первые отстаивают идеи культурно-исторической школы. Вторые, представлявшие разные направления, выступают против превращения произведений художественной литературы только в иллюстрации к истории русской общественной мысли.

Позиция «общественников» находит отражение в докладе С.А.Золотарева «История литературы как наука и предмет преподавания», содержавшем целью ряд эмоциональных обращений к словесникам, призванным прежде всего, по мнению докладчика, донести до учащихся гуманистический пафос отечественной литературы, ставить перед учащимися такие вопросы: «Слышите плач некрасовской музыки? Видите «униженных и оскорбленных»? Чувствуете, что вы над «Обрывом?» Основной тезис доклада: «От литературы к жизни, от жизни к литературе; познанием творчества, отвлекающего идеал от жизни, вызвать творчество, исправляющее жизнь по идеалу». Академик Н.А.Котляревский, учитывая чрезвычайную ситуацию в стране, предлагает временно пожертвовать и лирикой, и критикой, и эстетикой, обратив внимание прежде всего на воспитательный потенциал произведений русской литературы.

Не участвовавший в работе съезда Б.М.Эйхенбаум расценивает доклад Котляревского как курьез, утверждая, что общественность богата сама по себе, а изучать ее по литературе — значит упрощать и обеднять самую общественность. В.М.Фишер в своем докладе «Об эстетическом преподавании литературы» выступает против публицистического характера литературной критики и прямого сближения литературы с жизненными явлениями, призывает учителей обратиться к форме произведения.

Против господства логического метода в преподавании высказывается педагог П.П.Смирнов, пропагандировавший «медленное чтение», «интуитивное вчувствование» в текст, иррациональное, внелогическое восприятие его сокровенной сути».

С интересом воспринимаются словесниками также доклады С.А.Венгерова, С.И.Абакумова, А.Д.Алферова, С.Г.Смирнова, В.В.Голубкова, М.А.Рыбниковой и многих других известных ученых и педагогов. По отдельным вопросам, несмотря на бурную полемику, участникам съезда удается достигнуть согласия. В специальной резолюции по поводу проекта программы отмечается, что, безусловно, неприемлема идея «имманентного чтения» в старших классах, что не следует чрезмерно регламентировать выбор произведений, что желательно придать планомерный характер внеклассному чтению, но совершенно излишне как установление

«примерных» списков, так и определение в объяснительной записке способов контроля.

Материалы съезда, тезисы докладов и отзывы о съезде публикуются в первом специальном методическом журнале «Родной язык в школе», издающемся с 1914 г. под редакцией А.М.Лебедева.

Среди методических работ рубежа XIX–XX вв. особый интерес представляют пособия Ц.П.Балталона, А.Д.Алферова и В.В.Данилова.

Ц.П.Балталон (1855-1913)

Цезарь Павлович Балталон успешно сочетал литературную и педагогическую деятельность с занятиями психологией, он одним из первых применил в методике эксперимент. На Втором всероссийском съезде по педагогической психологии, проходившем в Петербурге (1909), он прочитал доклад «Экспериментальное исследование классного чтения», основанный на данных опроса, проведенного им среди учащихся.

Популярным среди словесников и учащихся старших классов было его «Пособие для литературных бесед и письменных упражнений» (1891), дополнявшееся при последующих переизданиях и представляющее собой руководство для самостоятельного чтения лучших произведений отечественной и зарубежной литературы. Балталон был страстным пропагандистом внеклассного чтения и литературных бесед, писал о необходимости специальных часов в старших классах, отводимых свободным занятиям учеников, беседам о самостоятельно прочитанных ими книгах.

Предлагая отказаться от изучения теории литературы, Балталон рекомендует критический разбор произведений, основанный на данных «современной научной, эмпирической психологии и психологии художественного творчества». Его особенно интересуют психологические моменты в произведениях литературы. Среди вопросов и тем для письменных упражнений, предлагаемых им, чаще всего встречаются такие: «Психологический анализ характера Раскольников», «Гедда Габлер как психически ненормальная личность», «В каком отношении элемент психопатологический должен находиться к психологическому для сохранения художественного и общественного значения целого?» и т.п.

Главная методическая работа Балталона — пособие «Воспитательное чтение» (1908), подготовленное им совместно с его женой В.Д.Балталон. Критикуя распространенную в школе практику объяснительного чтения, логико-стилистического анализа текста, методист выдвигает идею воспитательного чтения, отме-

чая три основные особенности последнего: занимательность содержания, целостность впечатления и возбуждение посильной работы мысли. Он выступает решительным противником учебников-хрестоматий, содержащих отрывки из произведений и не учитывающих, по его мнению, психологии ребенка, которого интересуют прежде всего цельные произведения, длинные рассказы и повести. Для доказательства справедливости своей позиции он приводит результаты исследования читательских интересов, ответы учащихся на такие не совсем корректно сформулированные вопросы анкеты, как: «Что больше любите читать: фантазию-выдумку или правду?»; «Какие любите читать рассказы: короткие, как в хрестоматии, страницы в 2–3, или длинные, страниц в 10, целую книжку?» и т.п. Тенденциозность этой анкеты отметили многие оппоненты исследователя, в частности А.Д.Алферов и В.В.Данилов.

В пособиях предлагаются разработки уроков воспитательного чтения в начальных классах, написанные в форме распространенных в то время вопросников. В формулировках вопросов к рассказам, в основном детском, назидательным, заметно стремление авторов разработок выяснить впечатления учащихся от прочитанного, помочь им понять содержание произведения, объяснить поведение главных героев, ограничиваясь при этом воспитательными целями.

В одной из последних работ «Хрестоматическая система и новые методы» (1912) Балталон развивает свою идею воспитательного чтения как «системы начального обучения, обходящейся без систематической грамматики и диктантов», подчеркивает особую роль начальных классов в развитии интереса к чтению, советуя сблизить классное и внеклассное чтение: «Пока не уничтожится антагонизм между скучным чтением классным и интересным внеклассным, — до тех пор вопрос о детском чтении не может разрешиться в благоприятном смысле».

А.Д.Алферов (1862-1919)

Александр Данилович Алферов, литературовед и методист, был автором целого ряда учебников и учебных пособий по истории русской литературы. Ему принадлежит один из наиболее солидных методических трудов начала XX в. — книга «Родной язык в средней школе» (1911), представляющая собой систематический курс методики преподавания русского языка и литературы, адресованный начинающим учителям-словесникам.

Алферов был последовательным сторонником филологического изучения родного языка, опирался на методику Ф.И.Буслаева и

вслед за своим учителем особое внимание уделял научным основам преподавания и образовательным задачам школы. Его книга полемически направлена против идеи воспитательного чтения, пропагандировавшейся Ц. П. Балталомом.

По мнению методиста, совершенно недопустимо превращение уроков словесности в беседы, преследующие только моральные цели, когда высокие нравственные идеалы фактически навязываются учащимся. Он не согласен также и с тем, что школа должна непременно «восхищать» и «волновать», во всем следовать интересам и потребностям учеников. Более важным ему представляется развитие у них интереса к «нормальной, простой, спокойной и сосредоточенной работе», от отсутствия которого так страдает русское общество.

Выступая защитником объяснительного чтения в младших и средних классах, Алферов одинаково неудовлетворительно оценивает и распространенную практику энциклопедического чтения, и воспитательное чтение. Он предлагает литературное объяснительное чтение, заключающееся не в словотолковании и морализации, а в более широком знакомстве с языком и строением текста. Именно на последнее должны быть, по его мнению, нацелены учебные пособия по русской словесности, лучшими образцами которых он признает хрестоматии Ф.И.Буслаева и Л.И.Поливанова.

В старших классах Алферов рекомендует традиционный историко-литературный курс, опирающийся на достижения разных школ отечественного литературоведения, отмечает важность непосредственного изучения истории литературы по текстам произведений. В своих «Очерках по истории новейшей русской литературы XIX века» (1915) он отказывается от традиционного построения, отвергая распространенные во многих учебниках пересказы произведений и не стремясь исчерпать тему и вывести окончательное суждение о явлениях литературы, ибо каждый художественный образ «бесконечен по содержанию и каждому может сказать особенное свое». «Очерки» Алферова написаны в жанре, близком эссе. В них отсутствуют подробные разборы произведений, изложение биографии и творческого пути писателя. Автор стремится дать учащимся возможность почувствовать в писателе то, что «в нем есть своеобразного, а остальное предоставляя самостоятельному личному впечатлению».

Популярными в начале века были хрестоматии «Допетровская литература и народная поэзия» (1906) и «Русская литература XVIII века» (1907), подготовленные Алферовым совместно с А. Е. Грузинским, а также их «Сборник вопросов по истории русской литературы» (1900), несколько раз переиздававшийся и служивший

пособием для самостоятельного сознательного усвоения учащимися произведений русской классической литературы, написания сочинений и рефератов.

В.В.Данилов (1881-1970)

Лучшие методические работы Владимира Валериановича Данилова, литературоведа и методиста, преподававшего в начале века в петербургской мужской гимназии и одновременно читавшего лекции в учительском институте, вышли до революции. В них он выступает сторонником академического преподавания, опирается на эстетическую теорию А.А.Потебни.

В курсе лекций по методике «Русский язык в высших начальных училищах» (1914) Данилов, резко отрицательно оценивая методические идеи Ц. П. Балтала, заявляет, что школа не должна превращаться в увеселительное заведение и что преподавание русского языка и литературы должно содействовать прежде всего умственному развитию учащихся. Именно на этой основе он выстраивает свою систему преподавания, в которой важное место отводится логико-стилистическому изучению языка и развитию речи учащихся. Во втором издании лекционного курса «Методика русского языка» (1917) и особенно в основной методической работе Данилова «Литература как предмет преподавания» (1917) более всего сказывается влияние потебнианской школы.

Данилов отвергает распространенное в школе «нравоучительное направление», взгляд на литературу как на средство прямого воздействия на учащихся, считая основной педагогической ошибкой, которая влияла и продолжает влиять на постановку преподавания словесности, — оценку литературы только со стороны ее содержания. Он выступает, как и А.Д.Алферов, против бесед «по поводу», которые не ведут к познанию литературы. Не ведут эти «житейские беседы» и к познанию действительности, так как литература не является отражением жизни. Литературное произведение есть отражение субъективных переживаний его автора, результат образного мышления.

Содержание произведения, повторяет он тезис Потебни, — это «мнимоизвестная величина». Разными лицами одно и то же произведение будет воспринято по-разному, что обусловлено индивидуальными свойствами сознания личности, ее предшествующим опытом. Поэтому, считает Данилов, основное место на уроке литературы должно быть отведено исследованию внешней (язык и стиль) и внутренней (система образов) формы произведения, развитию у учащихся логического и образного мышления.

В книге «Литература как предмет преподавания» содержится ряд интересных наблюдений, касающихся проблем психологии художественного творчества и особенностей восприятия литературы учащимися, а также удачные образцы анализа, вопросы и задания для изучения отдельных произведений русской литературы XVIII–XIX вв.

Данилову принадлежит заслуга создания одной из наиболее оригинальных и развернутых концепций преподавания литературы в старших классах, учитывающей как достижения отечественного и зарубежного литературоведения, так и новейшие исследования в области психологии и дидактики. Он первым дает психологическое обоснование преподаванию литературы в школе, отмечая, что учитель-словесник должен быть хорошо знаком не только с природой художественного творчества, «психологической сущностью литературы», но и с особенностями процесса восприятия художественного произведения читателем-школьником.

Вклад В.В.Данилова в теорию и методику обучения литературе представляется особенно значительным еще и потому, что в его книге предложена и развернутая система методов преподавания, теоретически обоснованная и проиллюстрированная примерами из практики. Педагог предпринимает попытку разработки одной из первых в отечественной методике типологий учебных заданий, основанной не на содержании учебного материала, как в большинстве учебных и методических пособий того времени, а на характере мыслительной деятельности ученика.

Оригинальные курсы методики преподавания русского языка и литературы для студентов и учителей разрабатывают в эти годы и другие известные педагоги. Особый интерес представляют «Основы методики преподавания русского языка и литературы в средней школе» (1917) Н.С.Державина, «Методика русского языка и литературы» (1917) А.Е.Грузинского.

Методика преподавания литературы в первые послереволюционные годы

Октябрьская революция 1917 г. многими словесниками воспринимается враждебно, однако большая их часть продолжает работу в новых условиях, пользуясь старыми программами и учебниками. Некоторые бывшие делегаты Первого всероссийского съезда словесников принимают участие в разработке учебных программ, внедряют, иногда под лозунгами перестройки школы, свои идеи в практику преподавания. 20-е годы стали временем интересных методических исканий, бесчисленных экспериментов в педагогике и методике.

Многие словесники, не успевая уследить за сменой установок и потоком новаций, пребывают в некоторой растерянности. Другие находят выход в разнообразных формах внеклассной работы, официально поощрявшейся и представлявшей относительную свободу в выборе литературного материала и методики работы.

Первые учебные планы и программы, опубликованные в послереволюционные годы, опираются на достижения отечественной методики, не особенно сковывая инициативу учителей-словесников.

В «Учебном плане занятий по русскому языку в трудовой школе» (1918) в качестве основного метода преподавания выдвигается «трудоу метод», направленный на воспитание у учащихся активного отношения к окружающему миру и подготовку их к последующей трудовой деятельности. Учителю предоставляется право самостоятельного выбора литературного материала, в плане указываются лишь основные направления в работе — этико-эстетический анализ произведения, выразительное чтение, анализ языка и формы произведения, развитие речи учащихся, воспитание эстетического вкуса и творческих способностей. Рекомендуются также разнообразные формы внеклассной работы, знакомство учащихся с техникой ведения собраний, диспутов, с ораторскими приемами и т.д.

В первых вариантах учебных программ по литературе сохраняется прежнее деление курса на чтение отдельных произведений в младших классах и историко-литературный курс в старших классах. Свои варианты программ готовят литературоведы В.А.Десницкий, В.Л.Львов-Рогачевский. По тематическому принципу предлагают распределять материал С.И.Абакумов, М.А.Рыбникова.

В конце 1921 г. в Петрограде открывается съезд преподавателей родного языка и литературы, на котором продолжают свой спор «общественники» и «эстеты». В докладе П.Н.Сакулина «Теоретические предпосылки литературного курса» высказывается мысль о равноправном значении двух основных методов изучения литературного произведения в школе — имманентного и социологического. Позиции формальной школы отстаивает в своем докладе «Задачи поэтики» В.М.Жирмунский. В докладе Н.Л.Бродского «Стилистическое изучение литературы» предлагается сочетание разных методов изучения литературного произведения: «от интуиции через стиль к историзму».

Попыткой учесть достижения разных школ в литературоведении была «Программа для I и II ступени семилетней единой трудовой школы» (1921), разработанная под руководством П.Н.Сакулина. В младших классах составители программы строят курс по про-

блемно-тематическому принципу, выделяя три основные «сферы поэтического творчества: интимная жизнь сердца, социальная действительность и философские искания». Учителям предлагаются четыре варианта списков произведений для чтения в классе. Первый учитывает «преобладающие интересы учащихся», во втором произведения располагаются по тематическому принципу, в третьем сочетаются социальный, тематический и жанровый принципы, а четвертый мог стать основой для изучения «строго продуманного курса поэтики». В старших классах рекомендуется традиционный историко-литературный курс, дополненный произведениями Радищева, Герцена, Салтыкова-Щедрина, Г.Успенского и Горького. Авторы программы, отдавая дань времени, отмечают преимущественное значение «метода марксизма», однако в построении литературного курса и в своих рекомендациях опираются на традиции академического литературоведения и методики.

Более решительно разрушают традиции составители так называемых «комплексных программ», разработанных на основе рекомендаций научно-педагогической секции Государственного ученого совета (ГУС) (1925). Новые программы, по словам руководителя секции Н.К.Крупской, призваны помочь учащимся «марксистски охватить современность». В их основу положена идея комплексного обучения, положительно встреченная в Наркомпросе и одобренная в ЦК ВКП(б). Литература как учебный предмет теряет самостоятельное значение, а литературные произведения превращаются в иллюстрации к комплексным обществоведческим темам «Город», «Деревня», «Капитализм и рабочий класс», «Борьба и раскрепощение рабочего класса» и т.п. В программе тщательно разработаны основные направления самостоятельной «литературно-исследовательской работы над жизненным материалом», в качестве дополнительных заданий предлагаются упражнения, направленные на развитие эстетического вкуса, анализ формы и языка произведения. В комплекс явно не вписывалась русская классика, в особенности лирическая поэзия, зато как никогда широко представлена современная отечественная и зарубежная литература, книги пролетарских писателей. В качестве иллюстраций к отдельным темам рекомендуются отрывки из произведений Э.Золя, А.Франса, А.Барбюса, Э.Верхарна, Д.Лондона и других зарубежных авторов.

Словесники встречают программу ГУСа резко отрицательно. В защиту самостоятельности литературы как учебного предмета выступают В.В.Данилов, И.П.Плотников, К.П.Спасская и другие педагоги. Многие словесники сознательно идут на отступления от программы, работают по своим планам. Даже сторонники комплексного обучения, высоко оценивавшие нацеленность новой

программы на активное усвоение учащимися знаний и развития их самостоятельности, не могли скрыть своей растерянности. Один из учителей так описывает свой опыт работы: «Как объект литературных занятий всплывают с литературного дна второстепенные и даже третьестепенные писатели, а звезды первой величины остаются вне поля наблюдения и изучения (например, Лермонтов, Толстой, которых никак не пристегнешь ни к кустарю, ни к фабрике)».

Недостатки комплексных программ отмечают и руководители Наркомпроса. В новой программе (1927), подготовленной при участии литературоведов, основное место занимают произведения русской и зарубежной классики. Литература снова становится самостоятельным учебным предметом. Курс литературы в старших классах строится на основе историко-литературной концепции В.Ф.Переверзева, объяснявшего все элементы стиля художественного произведения классовым бытием автора, но учитывавшего при этом специфику художественного творчества и отрицавшего идейность литературы и связь литературы с политикой. В программу, составленную в духе старых академических традиций, не были включены произведения революционных демократов, не предусматривалось и обязательное изучение современной литературы.

В 1929–1930-е гг. разворачивается дискуссия о «переверзевской школе», обвиненной в ревизии марксизма, подвергаются критике работы П.Н.Сакулина и других литературоведов и методистов, отступавших от марксистско-ленинской методологии. Перед школой ставится задача усиления идейно-воспитательной направленности учебного процесса.

«Проект новых программ ФЗС» (1931) основан на «методе проектов», который приводит к отмене классно-урочной системы и к очередным экспериментам в преподавании литературы, вновь превратившейся в иллюстрацию к обществоведческим темам и одно из средств «агитации за пятилетку». Основное место в этой программе занимают произведения советских писателей. Русская классика представлена скупо и только «в порядке контраста с современностью».

Идея «сличения изображаемого с действительностью», выдвигавшаяся еще в работах В.И.Водовозова, находит свое логическое завершение и приобретает совершенно карикатурные формы и методе «сверки с действительностью», описанном в книге Г.Н.Петровой «Язык и литература в политехнической школе повышенного типа» (1931). Автор приводит пример «проработки» по методу проектов «Рассказов контрольного» А.А.Караваевой. После чтения текста учащиеся пытаются понять причины произведен-

ного на станке брака, но «художественного описания недостаточно». Не удается решить проблему и после того, как сделан чертеж. И только после экскурсии в цех уясняется «гвоздь рассказа» — причина брака на производстве.

В постановлении ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» (1931) проектный метод осуждается. Школа вновь возвращается к традиционной классно-урочной системе.

Стабильная программа 1933 г., подготовленная при участии известных литературоведов и педагогов, основывается на принципах марксистско-ленинской методологии. Программа предусматривает изучение произведений русской и зарубежной классики, советских писателей, отрывков из статей революционных демократов, Г.В.Плеханова и В.И.Ленина. В последующем программа неоднократно перерабатывается, в содержании литературного курса происходят некоторые незначительные изменения, расширяется список произведений советской литературы, однако основная направленность и структура курса в целом не меняются в течение почти шести десятилетий.

В 30-е гг. на страницах педагогических и методических журналов появляются статьи, посвященные проблемам изучения классической литературы в школе, однако особенно активно пропагандируется творчество советских писателей, прежде всего Горького, Бедного, Маяковского, Панферова и других. Произведениям этих же авторов посвящаются и внеклассные занятия по литературе. В журнале «Русский язык в советской школе» публикуются описания экскурсии «Образы города у Маяковского», литературного диспута «Зовут ли «Бруски» Панферова на борьбу за колхозы?» и т.п. Выходит целый ряд статей об использовании на уроках литературы работ В.И.Ленина и И.В.Сталина.

Теоретические проблемы преподавания литературы в школе ставятся в методических работах Л.С.Троицкого, В.А.Десницкого, С.А.Смирнова, Н.И.Кудряшева, Г.Н.Поспелова и других педагогов. Появляются первые исследования по истории отечественной методики, среди которых наибольший интерес представляют работы Д.К.Мотольской, А.П.Скафтымова и Я.А.Ротковича.

В 20-е гг. выходят основные методические пособия Н.М.Соколова, ярко проявляется талант М.А.Рыбниковой и В.В.Голубкова, чьи лучшие методические труды публикуются в 20–30-е гг.

Н.М.Соколов (1875-1926)

Николай Михайлович Соколов, автор многочисленных методических пособий и статей по проблемам школьного преподава-

ния литературы, работал в средних учебных заведениях Петербурга, сотрудничал в Педагогическом музее военно-учебных заведений, затем читал лекции в Педагогическом институте им. А.И.Герцена.

Известность Соколову приносят подготовленные им указатели учебно-методической литературы для учителей-словесников, книга «На уроках родного языка» (1917), а также статьи по проблемам анализа литературного произведения, изучения теории литературы и использования наглядных пособий.

Особое место в методической системе Соколова отводится развитию речи учащихся, разнообразным видам письменных работ. Его книга «Устное и письменное слово учащихся» (1927), основанная на практическом опыте автора, содержит систему упражнений по развитию речи, предполагающих опору на жизненные впечатления учащихся. Методист не следует при этом традициям, отвергая переложения, подражания образцам, сочинения по аналогии, считая необходимым прежде всего стимулирование творческих способностей учащихся, их критического мышления. Письменные работы, по его мнению, должны быть связаны с изучаемым литературным материалом и обязательно основаны на личном жизненном и читательском опыте школьников. Рекомендует он и написание деловых бумаг и писем.

Главной методической работой Соколова является его книга «Изучение литературного произведения в школе» (1928), в которой он излагает свои взгляды на процесс преподавания литературы, в основном сосредоточивая свое внимание на средних классах. Он намечает этапы работы над текстом произведения, дает характеристику вводных занятий, чтения и анализа текста как важнейших этапов изучения, заключительных занятий, которые связываются у него с подготовленным художественным чтением, драматизацией, инсценированием, с внеклассной и внешкольной работой.

Предлагая сопоставление художественного образа с действительностью, с жизненными наблюдениями учащихся, рекомендуя обсуждение общественных и психологических вопросов, поднятых в произведении, Соколов отвергает откровенную морализацию на уроках. Отрицательно он отзывался и об упрощенном подходе В.Я.Стоюнина и В.П.Скопина к литературному произведению, которое, по его мнению, не является «доказательством теоремы-идеи», а ближе к «художественной иллюстрации» на определенную тему. Здесь методисту представляются более ценными наблюдения сторонников психологической школы.

Работа с текстом произведения строится у Соколова по «композиционной схеме». Анализ композиции и системы образов он ставит в центр урока литературы, подчеркивая при этом особую важность анализа элементов формы произведения и их художественной функции, следуя здесь за формальной школой: «...поскольку тот или иной прием является для автора средством для достижения того или иного художественного эффекта, той или иной эстетической цели, постольку можно говорить о телеологическом подходе к тексту. Исследование намерений автора является скорее научной задачей и потому доступно в масштабе лишь старшим возрастам. Но некоторые шаги в этом направлении могут быть сделаны и гораздо раньше». Методист предлагает в своей работе образцы «чтения филологического, но осложненного эстетической задачей: вызвать у детей соответственные образы или эмоции».

Методические рекомендации Н.М.Соколова во многом были сориентированы на действовавшие «комплексные программы», однако литература у него всегда рассматривается как самостоятельный предмет. Проявлявший в своих подходах к преподаванию известный консерватизм и неприятие «методического разгильдяйства» и всевозможных новаций, он стремился творчески подойти к анализу произведений, вносить в свой методический арсенал все наиболее интересное, заслуживающее внимания в опыте других словесников. Он допускал, например, «литературные эксперименты» над образами, помещая их в другие жизненные условия, сталкивая с другими лицами и т.п. Его излюбленные методические приемы — иллюстрирование, работа с планом, наблюдение над стилем (эвфония, поэтическая семантика, поэтический синтаксис и т.д.), амплификация, т.е. распространение, до-полнение произведения.

М.А.Рыбникова (1885-1942)

Мария Александровна Рыбникова, ученый-филолог, фольклорист, одна из наиболее интересных фигур в отечественной методике, автор многочисленных методических и учебных пособий, успешно совмещала научно-исследовательскую и педагогическую работу, до революции учительствовала в Вязьме, в советское время преподавала в подмосковной Малаховской опытно-показательной школе, читала лекции в Московском педагогическом техникуме и во 2-м МГУ, сотрудничала в научно-исследовательских институтах. Увлеченность филологией, постоянный поиск, удивительная работоспособность отличали Рыбникову-педагога. Она была

сторонницей филологического изучения литературы, в своих работах часто опиралась на идеи Ф.И.Буслаева, однако легко воспринимала все новое, не избежав при этом заблуждений и вызвав немало критических замечаний в свой адрес.

Еще до революции формируется круг научных интересов методиста: устное народное творчество, стилистика, развитие речи учащихся и внеклассные занятия. Своим опытом работы она делится на Первом съезде словесников и в статьях «Темы для внеклассных бесед с кончающими курс средней школы» (1914), «Опыт гимназических собраний в г. Вязьме» (1917), «Опыт школьной инсценировки народных игр, песен и обычаев» (1917), «Эстетическое восприятие природы учащимися» (1917) и др.

В одной из первых своих крупных работ «Изучение родного языка» (1921) Рыбникова предлагает систему стилистических упражнений, видя в них главный путь к постижению языка. Особое внимание она уделяет языку поэтов и писателей, которых называет «искателями нового слова», «романтиками речи», относя к ним Державина, Гоголя, Лескова, Достоевского, Бальмонта и Белого. Ее увлекает поэзия символистов. Крупнейшим стилистом современности она считает А. Белого. Высокую оценку русскому символизму она дает и в книге «А.Блок — Гамлет» (1923).

Преимущественный интерес к языку и композиции произведения, «изучение литературы вне времени», стремление уйти от жестких рамок программы, увлеченность внеклассными занятиями характерны и для другой ранней книги Рыбниковой «Работа словесника в школе» (1922), написанной под воздействием интуитивизма и раскрывающей методику «медленного чтения и длительной остановки на одной творческой индивидуальности».

В пособиях «Русская литература в вопросах, темах и заданиях» (1927) и «Современная и классическая литература в школе» (1927) отразилась неудовлетворенность Рыбниковой школьными программами и учебниками. Она допускает возможность отступлений от программы, свободный выбор произведений для анализа, предлагает отказаться от учебников, заменив их вопросниками, содержащими задания для самостоятельных наблюдений учащихся над текстом произведения. Один из любимых приемов методиста — сопоставление. Разнообразные приемы сопоставительного анализа рекомендуются в пособии «Изучение литературы в школе II ступени» (1930), подготовленном ею совместно с В.В.Голубковым.

Рыбникова с интересом встречает появление «комплексных программ» и «метода проектов», в которых ее привлекает прежде всего возможность оживить преподавание, уйти от однообразия,

«замкнутости впечатлений», проявить свободу творчества. Сказалась здесь и ее увлеченность внеклассными занятиями и творческими работами, особенно поощрявшимися составителями новых программ. Однако она все же осознает, что классическая литература уходит на второй план, что литература как предмет теряет самостоятельное значение. Историко-литературный курс никогда не привлекал ее внимания, а вот от изучения языка величайших мастеров слова Рыбникова не могла отказаться, настойчиво рекомендуя анализ их «языковой техники», связывая этот анализ с развитием речи учащихся. Увлечение «методом проектов» находит отражение в написанной ею в духе времени статье «Язык и литература в системе политехнического воспитания» (1930) и отчасти в учебном курсе для студентов «Методика преподавания литературы» (1930).

В 30-е гг. Рыбникова издает сборник «Загадки» (1932), книгу «Введение в стилистику» (1937), участвует в создании новых программ и хрестоматий для школы, готовит сборник русских пословиц. Проблемам детского чтения посвящена ее статья «Классики в детском чтении в прошлом и настоящем» (1934). В журналах и сборниках появляются отдельные главы из ее основного методического труда «Очерки по методике литературного чтения» (1941), затем трижды переиздававшегося.

В «Очерках» Рыбниковой, написанных в лучших традициях отечественной методики, излагается целостная система преподавания литературы в средних классах, содержится, как и во всех других работах методиста, богатейший практический материал. Теоретические разделы книги представляют собой итог методических исканий известного педагога и филолога, не изменяющего своей приверженности основательному, серьезному филологическому изучению языка русских писателей. Выделяя три основных фактора, определяющих содержание методики как научной дисциплины (природа учебного предмета, цели воспитывающего обучения и особенности детского восприятия и поведения), она на первый план выдвигает учебный предмет — литературу, требуя от учителя прежде всего хорошего знания своего предмета (именно с этого начинается она свою книгу).

«Методика, — как определяет ее Рыбникова, — это одна из педагогических дисциплин, преследующая задачи обучения и использующая для этих целей ряд научных сведений. Претворение множества знаний и явлений во всех их элементах в систему целостных уроков — такова самостоятельная и специфическая задача методики».

В построении курса литературного чтения Рыбникова опирается на опыт отечественной школы, обращаясь к истории методики.

Она вынуждена признать, что в советской школе не может быть «имманентного чтения»; неприемлемо у нас и филологическое чтение, «поскольку мы читаем с определенными установками, с определенными задачами трудового и жизненного воспитания». В качестве предшественников советской методики она называет педагогов-демократов 60–80-х гг. XIX в., которые на первое место выдвигали связь литературы с жизнью, ценили реализм в литературе. Однако практические разделы «Очерков», в особенности главы «Уроки», «Выразительное чтение», «Система занятий по языку», свидетельствуют скорее о верности методиста лучшим традициям академического преподавания литературы, проявившейся в серьезном отношении к теории литературы, в преимущественном интересе к анализу формы литературного произведения, изучению его языка и композиции.

В.В.Голубков (1880-1968)

Научно-педагогическая деятельность Василия Васильевича Голубкова многогранна, но прежде всего он был талантливым учителем. В.В.Голубков вошел в науку как ученый, разрабатывающий теоретические основы методики преподавания литературы. Уже в статьях и выступлениях 30-х гг. исследователь стремился осмыслить задачи школьной методики на общем историческом и культурном фоне, понять взаимосвязи литературоведения и методики.

Проблемы школьного анализа постоянно находятся в центре творческих интересов Голубкова. В первом печатном труде «Новый путь изучения художественных произведений и составления письменных работ» (1909) молодой учитель ищет пути преодоления схематизма, строит всю работу на базе непосредственного знакомства с литературным произведением, уделяет внимание неповторимому миру писателя, использует критические материалы. Тогда же определилась тяга В.В.Голубкова к психологическим проблемам преподавания литературы: его интересует не только психология ученика, воспринимающего литературное произведение, но и психология литературного героя.

Творческие интересы Голубкова на редкость многоплановы. Он исследует методы преподавания литературы и создает классификацию, в основе которой лежит процесс совместной деятельности учителя и ученика: лекционный метод, метод литературной беседы, метод самостоятельной работы. Голубков исследует виды уроков по литературе в зависимости от стадий учебного процесса: вступительные занятия, чтение, ориентировочная беседа, анализ

текста, изучение дополнительных материалов, подведение итогов, учет. Ученый четко определяет влияние особенностей изучаемого материала и методической задачи, поставленной учителем, на характер урока. Virtuозно выполнены им уроки, в основе которых лежит анализ композиции литературного произведения.

Трудно переоценить значение работы Голубкова по изучению истории отечественной методической мысли для развития советской педагогической науки в целом. В 1946 г. он издает хрестоматию «Преподавание литературы в дореволюционной средней школе». В этот же период создаются работы, посвященные формированию теоретико-литературных понятий у школьников.

Следует особо подчеркнуть значение разработки Голубковым теоретических проблем методической науки. В статье «Теоретические основы методики литературы в средней школе» (1946) глубоко обосновано то направление в деятельности школы, которое в современных условиях работы средней и высшей школы понимается как гуманизация и гуманитаризация образования: «Художественная литература дает учащемуся подлинное познание мира в специфической области, которая недоступна для таких наук, как физика, математика, химия, и лишь в известной степени доступна таким гуманитарным дисциплинам, как история и психология. Литература дает учащемуся синтетическое, целостное понимание человека и человеческого общества во всем разнообразии его жизни и в прошлом, и в настоящем». Голубков убежден, что «теория познания, эстетика, педагогика, литературоведение, языкознание и психология — вот шесть основных дисциплин, в которых следует искать теоретическое обоснование методики литературы».

В.В.Голубков был озабочен тем, что нет научно разработанной модели развития учащихся. Он высказал ряд ценнейших замечаний по проблеме развития восприятия и мышления учащихся. Методист раскрывал взаимосвязь в развитии логического и образного мышления учащихся в процессе преподавания литературы. Не менее значимо его убеждение о тесной связи эстетического восприятия и эстетического чувства: «Эстетическое чувство тесно связано с ощущением, с восприятием, с пониманием того, что мы называем художественной мерой, или единством содержания и формы».

Эта художественная мера постоянно присутствует в книгах о писателях-классиках, созданных им в 50-е гг. Автор как бы формирует читательское восприятие, учит понимать и отношение И.С.Тургенева к природе, и основные структурные компоненты текста, и значение диалогов, и присущий тургеневской прозе исторический колорит.

Рассмотрение художественной специфики рассказов А.П.Чехова Голубков связывает с исследованием замыслов писателя, определивших жанровые особенности его рассказов. Выбор сюжета как центрального звена композиции, художественная деталь как одно из главных средств стимулирования творческого воображения читателя, прием неожиданной и острой развязки — Голубков в каждом конкретном случае подчеркивает художественное новаторство Чехова.

Интерес к слову, к методике проведения письменных работ сопутствовал многим исканиям ученого. В первых своих работах он исследует типы письменных работ, ратует за развитие образного мышления, художественной речи, разрабатывает целую систему методики проведения письменных работ.

Одна из последних работ методиста «Мастерство устной речи» (1960) посвящена особенностям устной речи, задачам совершенствования речи школьников, подготовке самого учителя к лекции.

Голубков формулирует важнейшую задачу: дать психологическое обоснование изучению литературы в школе. Его волнует необходимость сохранить эмоциональное, моральное и эстетическое воздействие произведения на учащихся и не отказаться от анализа: «без анализа нет понимания произведения, а без понимания и эстетическое воздействие не может быть полноценным».

Наиболее полное воплощение и систематизацию идеи В.В.Голубкова нашли в книге «Методика преподавания литературы» (1938). Этот основной труд академика не просто выдержал шесть изданий, а обрел концептуальную завершенность и конкретность.

Автор раскрывает свои взгляды на методику литературы, методы занятий по литературе, этапы работы над темой, на начитанность, культуру устной и письменной речи — в стройной, продуманной структуре. В специальные разделы собраны материалы по средним и старшим классам. Голубков определяет основной принцип, составные части и порядок анализа литературного произведения, предостерегая от какой бы то ни было универсальной схемы или общего плана изучения. Им названы возможные составные элементы анализа: исторические условия, общественные проблемы, выдвигаемые жизнью; писатель, его взгляды; тема и основная идейная направленность произведения; главные герои, второстепенные герои; сюжет произведения; другие компоненты: диалог, портрет, пейзаж, вводные эпизоды или авторские отступления, индивидуальная речь героев; язык писателя; жанр произведения; традиции и новаторство писателя; значение писателя.

Разрабатывая методику преподавания литературы в старших классах, В.В.Голубков большое внимание уделяет историко-лите-

ратурным принципам, тщательно исследует методику школьной лекции.

Н.И.Кудряшев (1904-1981)

Николай Иванович Кудряшев, начинавший преподавателем в средних школах Казани и в Казанском педагогическом институте, с 1932 г. учительствовал в Москве. В годы Великой Отечественной войны был в рядах защитников родины, тяжело ранен. После войны работал заведующим редакцией в Детгизе, с 1947 г. — в Научно-исследовательском институте общего и политехнического образования, а с 1970 г. — в Научно-исследовательском институте содержания и методов обучения АПН СССР. В течение ряда лет возглавлял редколлегию журнала «Литература в школе».

Уже в своих ранних методических работах Кудряшев заявляет о себе как педагог-исследователь, много внимания уделяющий вопросам эстетического воспитания учащихся на уроках литературы, изучению литературных произведений с учетом их родовой специфики. Одно из первых больших его методических пособий «Об изучении языка художественных произведений в V–VII классах» (1951) свидетельствует о несомненном влиянии методических идей М.А.Рыбниковой, ее системы творческого преподавания литературы в средних классах.

Особый интерес проявляет Кудряшев к теоретическим вопросам методики преподавания литературы, поставив перед собой задачу раскрытия научных основ методики как педагогической дисциплины. Его статьи «О некоторых актуальных задачах методики литературы» (1948), «О состоянии и задачах методики литературы» (1956), «Методика литературы как научная дисциплина» (1959) вызывают оживленные дискуссии. Говоря о трех основных факторах, оказывающих влияние на педагогический процесс (учебный предмет, учитель и ученик), Кудряшев отмечает определяющее значение личности ученика в этом процессе. Результатом многолетних исследований педагога стала его докторская диссертация «Теоретические основы методики литературы» (1971).

Н.И.Кудряшев активно участвовал в разработке школьных программ и подготовке пособий, адресованных учителям-словесникам. Под его редакцией и при его непосредственном участии выходит солиднейший методический сборник «Вопросы методики преподавания литературы в школе» (1962), известные пособия «За творческое изучение литературы в средней школе» (1963, 1968), «Преподавание литературы по новым программам» (1970), «Изучение литературы в IV классе» (1975).

Статья Кудряшева «Об эффективности занятий по литературе (к вопросу о методах обучения)» (1970) открывает новую дискуссию на страницах журнала «Литература в школе». Подробная характеристика четырех основных методов обучения литературе, выделенных педагогом на основе анализа новейших исследований в дидактике и методике и школьной практики (метод творческого чтения, репродуктивный, эвристический, исследовательский), содержится в последней работе Кудряшева — «Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы» (1981). Классификация методов обучения и типология уроков литературы, предложенные ученым, получают широкое распространение в учительской среде, находят отражение в методической литературе. Н.И.Кудряшевым написаны также разделы «Методика преподавания литературы как наука» и «Методы обучения литературе» в учебнике для студентов педагогических институтов «Методика преподавания литературы» (1977), вышедшем под редакцией З.Я.Рез и позднее переиздававшимся.

Современный этап развития методики преподавания литературы

В первые послевоенные десятилетия на страницах периодических изданий горячо обсуждаются самые разные проблемы методики преподавания литературы в школе. Активное участие в дискуссиях принимают известные ученые, учителя-словесники, писатели (А.Т.Твардовский, К.И.Чуковский, С.В.Михалков и др.). В отдельных выступлениях содержатся призывы к решительному пересмотру существующей системы литературного образования. Ожесточенная полемика разворачивается в связи с переизданием старых и выпуском новых учебников по литературе.

В начале 60-х гг. на Всероссийском съезде учителей принимается «Закон о школе» (1960), начинается работа по созданию новых программ по литературе. Свой вариант программы, не получивший поддержки, представляет В.В.Голубков, который считал необходимым восстановление систематического курса теории литературы. По жанровому, а не хронологическому принципу предлагают строить курс литературы в VII–VIII классах словесники из Самары. Однако за основу принимается проект, подготовленный сектором литературы НИИ общего и политехнического образования АПН РСФСР, сохранявший историко-хронологическое изучение литературных произведений в средних классах и курс на историко-литературной основе в VIII–X классах, дополненный произведениями Достоевского, Блока, Есенина и некоторых дру-

гих автозвонков. Предусматриваются также специальные уроки внеклассного чтения и факультативные занятия, содержание и методика проведения которых постепенно все более регламентируются. В 70-е гг. производится небольшой «косметический ремонт» программы.

Центральной проблеме преподавания литературы, анализу литературного произведения, посвящается целый ряд методических работ, авторы которых высказывают неудовлетворенность сложившейся практикой школьного анализа, не учитывающего эстетические аспекты художественного творчества, особенности читательского восприятия.

Событием в методике становится посмертное издание книги Г.А.Гуковского «Изучение литературного произведения в школе» (1966), в которой предлагается сосредоточить внимание учащихся на анализе текста, основанном на научной методологии. Школа, по мнению литературоведа, должна давать основы литературной науки, учить трудному, но доступному учащимся: «То, что и без того, и без нас понятно учащимся, — и в плане познавательном, и в плане эмоциональном, и в плане широкоидейном, — незачем растолковывать». Ученый выступает решительным противником засилья анализа «по образам», предупреждает об опасности прямых сближений литературных явлений с жизнью, распространенных в практике преподавания литературы.

Взгляд Гуковского на методику как прикладное литературоведение, нашедший отражение и в его более ранних работах, вызвал несогласие многих педагогов-словесников. В.А.Никольский пишет о связи методики прежде всего с педагогикой. В.И.Сорокин также называет методику педагогической наукой, однако учитывающей «природу изучаемой дисциплины».

Симпозиум «Проблемы художественного восприятия», проходивший в 1968 г. в Ленинграде, сыграл важную роль в сближении методики и психологии, в обращении методистов-словесников к проблеме взаимосвязи восприятия учащимися литературных произведений и методики школьного анализа. В последующие годы выходит ряд работ, посвященных читателю-школьнику.

В 60–80-е гг. в школе по-прежнему преобладают традиции «воспитательного чтения» в средних классах и тенденциозный историко-литературный курс в старших классах, построенный на основе ленинской периодизации русского освободительного движения. Оживленные споры и неоднозначные оценки вызывает движение учителей-новаторов. Акцент на воспитательном значении произведений классической и современной литературы ста-

вится практически во всех методических работах, вышедших в 60–80-е гг.

Несомненный вклад в развитие теории и практики преподавания литературы в школе вносят последние работы В.В.Голубкова, методические пособия А.М.Докусова, Н.В.Колокольцева, Н.О.Корста, Н.И.Кудряшева, Н.Я.Мещеряковой, Н.Д.Молдавской, В.А.Никольского, С.А.Смирнова, В.И.Сорокина, труды по истории отечественной методики Я.А.Ротковича, работы современных ученых-методистов и учителей-исследователей. Своеобразными творческими лабораториями для учителей-словесников являются методические центры, работающие в Москве, Петербурге, Самаре, Пскове, Туле, Саратове, Кургане, Казани, Южно-Сахалинске, Ярославле и других городах страны.

В конце 80-х гг. в методике преподавания литературы намечаются перемены, связанные с разработкой новой концепции общего среднего образования, созданием новых типов учебных заведений. Публикуются варианты программ по литературе, издаются пробные учебники. Не утихают споры о содержании литературного образования и методике преподавания литературы в школе.

В настоящее время перед методической наукой стоит целый комплекс проблем, связанных с разработкой концепции литературного образования, созданием учебных программ и учебных пособий нового типа. Специальной задачей современной методики является возвращение забытых имен и традиций отечественной школы.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Составьте подробную библиографию работ одного из методистов XIX–XX вв. Проследите эволюцию его взглядов на преподавание литературы в школе. Что из его опыта можно, по вашему мнению, использовать в современной школе?

2. Сопоставьте варианты изучения одного из произведений русской классической литературы («Бесы» А.С.Пушкина, «Тарас Бульба» Н.В.Гоголя, «После бала» Л.Н.Толстого и др.), описанные в работах методистов-словесников XIX–XX вв. В чем вы видите принципиальные различия этих вариантов? Что их сближает? Какие методические находки вы могли бы использовать в своей работе?

3. Познакомьтесь с несколькими учебниками по литературе для средних или старших классов, созданными в конце XIX - начале XX в. Каким вы видите идеальный вариант учебника по литературе? Как вы оцениваете высказывания отдельных педагогов о ненужности учебника?

Литература

Красноусов А.М. Очерки по истории советской методики преподавания литературы. — М., 1959.

Методика преподавания литературы в советской школе: Хрестоматия / Сост. Я.А.Роткович. — М., 1969.

Роткович Я.А. Вопросы преподавания литературы: Историко-методические очерки. — М., 1959.

Роткович Я.А. История преподавания литературы в советской школе. — М., 1976.

Роткович Я.А. Очерки по истории преподавания литературы в русской школе // Известия АПН РСФСР. — Вып. 50. — М., 1953.

Русские методисты-словесники в воспоминаниях / Сост. В.С.Баевский. — М., 1969.

Русский учитель / Под ред. Н.И.Громова. — Л., 1959.

Скафтымов А. П. Преподавание литературы в дореволюционной школе (сороковые и шестидесятые годы) // Ученые записки Саратовского государственного педагогического института. — Вып. 3. — Саратов, 1938.

Хрестоматия по истории методики преподавания литературы / Сост. Я.А.Роткович. — М., 1956.

Чертов В.Ф. Русская словесность в дореволюционной школе. — М., 1994.

Г Л А В А Ш

ЭТАПЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Современные программы по литературе построены на основе двух концентров: V—IX и X—XI классы. В основе такого деления лежат представления о периодах развития школьника, разработанные в трудах психологов. Программы отражают базовый компонент литературного образования и содержание временных стандартов среднего образования.

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

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

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

2. **Предметно-манипулятивная деятельность** ребенка от 1 года до 3 лет. Центральным новообразованием этого возраста становится появление у ребенка сознания, «выступающего для других в виде собственного детского «я».

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

4. **Учебная деятельность** характерна для детей от 6 до 10 лет. «На ее основе у младших школьников возникает теоретическое сознание и мышление, развиваются соответствующие им способности (рефлексия, анализ, мысленное планирование), а также потребности и мотивы учения».

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

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

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

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

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

Переход на концентрическую структуру образования предполагает завершенность каждого этапа. Современные программы не содержат указания на количество времени на каждую тему, ряд произведений предложены на выбор учителя и учащихся. Выпускники XI классов могут самостоятельно сформулировать тему сочинения и выбрать художественные тексты для ее раскрытия.

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

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

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

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

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

Программы VIII–IX классов также построены по концентрическому и хронологическому принципу. В них даны биографические сведения о писателях, усложнен материал по теории литературы и создается готовность к изучению курса X–XI классов, построенного на историко-литературной основе.

В V–IX классах важно усилить внимание к целенаправленному использованию понятий по теории литературы и к рассмотрению поэтики художественного произведения в его идейно-эстетической целостности. В V–VI классах учащиеся не просто находят в тексте сравнения, метафоры, эпитеты, а учатся определять их назначение, учатся «рисовать» словами те или иные картины, овладевать понятием жанра, определять значение отдельных слов и выражений, понимать значение композиции и составляющих ее компонентов. В этом убеждает реальный результат бесед, пересказов, деловых игр, письменных творческих работ.

С интересом относятся пятиклассники к заданиям типа: «Что такое вымысел?»; «Почему нам интересно читать?»; «Вспомни фольклорные жанры, которые тебе известны»; «Прочитай сказку «Снегурочка». Составь план сказки, подбирая название для каждого эпизода. Докажи, что это волшебная сказка»; «По предложенному началу продолжи сказку, постарайся вспомнить назва-

ние и определить жанр»; «Прочитай определение понятия «конфликт» и постарайся определить, в чем сходство конфликта абсолютно во всех сказках»; «Прочитай главу «Книга книг» и выпиши из нее толкования понятия «духовная литература». Составь рассказ на тему «Принятие христианства на Руси». В своем рассказе попробуй объяснить, почему древние русские люди обратились к христианской вере».

В учебной хрестоматии для VI класса (авторы А.Г.Кутузов и другие) предложен в виде путешествий разнообразный материал, в том числе древнегреческие мифы, народная лирическая песня, лирика русских классиков XIX века, лироэпические и эпические произведения, духовная литература, драматические произведения. Остановимся на одной из тем: «Иван Алексеевич Бунин». Всего шесть страниц. Это отрывки из «Жизни Арсеньева», стихотворения о летней ночи, о детстве, о родной природе, о труде пахаря, небольшая статья о поэтическом мире Бунина.

Учащимся откроется прекрасный мир бунинского творчества, его неповторимая поэтика. В статье о поэтическом мире писателя прежде всего говорится о значении самого понятия «поэтический мир», показано значение авторского «я», значение темы детства. На примере отдельных стихотворений раскрывается значение бунинского слова, его умение создавать зримые картины. Учащиеся вдумываются в бунинские образы: «Свежим глянцем зеленеет след колес...» Почему «зеленеет»? Почему «звонкий холод»? Делается вывод о зримости, осязаемости слов Бунина.

Работа над отрывком из «Жизни Арсеньева» открывает большие возможности приобщения учащихся к вопросам поэтики художественного текста. Такой текст без выражения читать невозможно:

«Я родился полвека тому назад, в Средней России, в деревне, в отцовской усадьбе... Пустынные поля, одинокая усадьба среди них... Зимой безграничное снежное море, летом — море хлебов, трав и цветов. И вечная тишина этих полей, их загадочное молчание... Вот вечереет летний день. Солнце уже за домом, за садом, пустой широкий двор в тени, а я (совсем, совсем один в мире) лежу на его зеленой холодеющей траве, глядя в бездонное синее небо, как в чьи-то дивные и родные глаза, в отчее лоно свое».

Само по себе чтение, звучание слов великого мастера оставляет неизгладимое впечатление в душе школьника, открывает радость общения с миром его творчества. Поможем ученикам начать диалог с писателем. Прежде всего обратимся к их личным впечатлениям, спросим, что произвело на них особенное впечатление, каким они увидели автора и его маленького героя (даже если это

он сам в детстве); что его радует и удивляет в окружающем мире, и природе, в жизни отцовского дома, какая тема, какой мотив проходят через его повествование, и, наконец, как удастся писателю сделать таким зримым, осязаемым то, о чем он пишет.

Учащиеся понимают, что в тексте соединены чувства, мысли взрослого человека с чувствами ребенка. И в этом сочетании создается особое художественное время, которое помогает увидеть и пустынные поля Средней России, и состояние маленького героя. В беседе со школьниками выстраивается интерпретация текста. Предложим ученикам нарисовать словесные картины, используя яркие поэтические образы текста. Действие развивается за усадьбой, в поле, в доме. Вечер. Но мы чувствуем постоянное движение, изменение в природе. Сначала «вечереет летний день», затем — «вечер как будто все тот же — только тут еще блещет низкое солнце». И вдруг — ощущение одиночества. А вечером, «когда сад уже чернел за окнами всей своей таинственной ночной чернотой», с высоты все глядела в окно «какая-то тихая звезда».

Школьники увлекаются работой по тексту, рассказывают о «хлебном рыжем жучке», о «высоком, высоком белом облаке», на котором плыть бы и плыть «в этой жуткой высоте». Все краски, звуки природы чувствует автор. Но главная тема — тема детства — и сочетании с тревожным мотивом ожидания будущего. Писателю удается рассказать обо всем с такой удивительной яркостью, что мы вместе с героем начинаем ощущать и единение с природой, и «зеленую холодеющую траву», и «томящую красоту» летнего вечера, и «грусть разлуки» после полета жука. Раскрыть тайну любого творчества, а тем более бунинского, вряд ли возможно. Но задуматься над этим — под силу юному читателю. Для взрослого человека, для исследователя книги Бунина открываются необъятные художественные пространства, глубины вселенной и человеческой души.

В книге Ю.В.Мальцева верно угадана эта особенность поэтического мира писателя: «Это благородство тона, сила чувств, тонкость наблюдения, богатство и выразительность словесной ткани, суггестивность слова, гипнотизм атмосферы, напряжение, возникающее не столько благодаря сюжетному динамизму, сколько — характеру речи и постоянному ощущению тайны, непрерывность развития, порождаемая не логикой мысли, а логикой поэзии, глубокая интуиция жизни и особая, излучаемая книгой аура, дающая ощущение бесконечной полноты и поэзии, понимаемой, разумеется, не как стиль или жанр, а как — мироощущение» (М а л ь ц е в Ю.В. Иван Бунин. — Посев, 1994. — С. 321).
П р и б л и з и т ь школьников к пониманию бунинской поэтики — бла-

городная задача. Кроме того, важно создать возможности для последующей работы с учащимися.

В VIII–IX классах рассмотрение произведения в соответствии со спецификой рода и жанра способствует развитию такого важного качества, как жанровое ожидание. Перед учащимися стоит задача понять жанровое своеобразие исторических и лирических песен как жанров фольклора; житийного жанра в дневнерусской литературе; рассказа и повести; пьесы и лирического произведения. Особое внимание в рассмотрении поэтики художественного произведения и использования теоретико-литературных понятий занимают вопросы композиции и ее элементов.

В работе над текстом «Капитанской дочки» А.С.Пушкина предлагаем задание решить, как помогает композиция повести раскрытию характера и авторского замысла. Особое внимание следует уделить главе «Вожатый», в которой впервые появляется Пугачев. Ее поэтика, образный строй, символическая картина бурана, само заглавие, «вещий» сон Гринева делают главу своеобразной увертюрой к цепи последующих событий.

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

Учащиеся X–XI классов осваивают литературу в ее движении, развитии, в контексте историко-литературного процесса и культурной жизни эпохи. Предметом особых забот учителя-словесника является формирование круга чтения учащихся и читательских интересов, совершенствование читательского восприятия, постижение природы литературы и ее закономерностей, совершенствование речи учащихся.

В практике работы учителей X–XI классов используются элементы поэтики с учетом необходимости сохранения личностного отношения к литературному произведению. И.Ф.Волков в своей последней книге высказал следующее убеждение: «Искусство — это область духовной жизни человека, которая специально предназначена для того, чтобы осуществлять расширенное, вплоть до бесконечности, конкретно-чувственное личностное общение с миром в целях его общественно-заинтересованного творческого освоения» (В о л к о в И.Ф. Теория литературы. — М., 1995. — С. 43). Учитель-словесник может помочь школьнику в реализации этого общения с миром словесного искусства.

Уже в I–IV классах учитель-словесник стремится воспитать читателя, способного к личностному восприятию, чуткого к автор-

скому стилю. В V–IX классах постепенно происходит освоение литературы в движении, в контексте общекультурной ситуации в обществе. Этапы работы в X–XI классах соответствуют этапам развития учащихся современных школ различного профиля. Учитывая то, что в предшествующей работе шло накопление знаний, представлений о поэтике художественного текста, о значении авторского видения мира, об основных компонентах художественного целого, о понятиях образа, композиции, стиля, на уроках по литературе второй половины XIX в. можно поставить задачи рассмотрения с большей долей самостоятельности стиливых особенностей романа И.А.Гончарова «Обломов», новаторства поэтической манеры Н.А.Некрасова; не меньший интерес представляют для учащихся проблемы развития И.С.Тургеневым жанра социально-психологического романа, полифонизм романов Ф.М.Достоевского, стиль прозы Л.Н.Толстого, тематика рассказов А.П.Чехова.

Школьники начинают сознательнее относиться к процессу познания фактов искусства, повышается интерес к поисковым заданиям типа: «Обосновать выбор вопросов и их последовательность при комментировании пятого действия пьесы А.Н.Островского «Гроза»; «На каких сторонах произведения вы будете останавливаться, рассматривая роман И.С.Тургенева в нравственно-эстетическом отношении?»

На уроках по творчеству Ф.М.Достоевского, Л.Н.Толстого, А.П.Чехова школьники постепенно овладевают методом «переноса» знаний и умений, появляется возможность активного использования понятий стиля, жанра, композиции, а также представлений о поэтике художественных текстов. Они прослеживают своеобразие авторской позиции в сочетании с позициями персонажей и ходе изучения романа Ф.М.Достоевского «Преступление и наказание»; исследуют особенности психологической манеры Л.Н.Толстого; определяют своеобразие художественного времени и творчестве А.П.Чехова; постигают идею развития литературного процесса.

Активизация деятельности одиннадцатиклассников связана с проведением разнообразных коллективных, групповых и индивидуальных заданий по чтению, комментированию и интерпретации художественных текстов, подготовкой содержательных обзоров по литературе различных периодов XX столетия, наконец, с использованием различных технологий уроков.

Целесообразно систему изучения краткого школьного курса истории литературы построить на основе углубления связей между личностным восприятием произведения, историко-культурно-

логическими и теоретико-литературными знаниями, включая представления о поэтике художественных текстов.

На вводных и ориентировочных занятиях мотивируется направленность анализа, создается интерес к изучению поэтики текста и его интерпретации. Хорошие результаты дает вводная лекция-беседа проблемного характера, выяснение личностных впечатлений от прочитанного, рассказ о творческой истории произведения, чтение с комментариями отрывков из произведений писателя.

При проведении анализа проблем, образов, опорных эпизодов прозаических и драматических текстов, при выразительном чтении и комментировании строк поэтических произведений особое внимание следует уделить постижению глубины авторского замысла, специфики композиции, художественного времени и художественного пространства, как конкретного, так и обобщенного смысла событий и образов, особенностям художественного стиля. Не меньшее значение имеет своеобразный диалог читателя и писателя, приближение читательского (вторичного) образа к авторскому (первичному).

На заключительных занятиях следует преодолеть «иллюзию осведомленности» школьников, научить сопоставительному анализу, «переносу» знаний на новый материал, а также активному владению теоретико-литературными понятиями и навыками рассмотрения поэтики текста. Все это требует введения системы усложняющихся творческих заданий, новых методик, включая деловые игры, рейтинги, работу над сценарием, беседу по ситуации, конкурсы, выбор правильных вариантов ответа, комментирование.

* * *

Изучение литературного произведения в школе складывается из четырех основных этапов: вступительные занятия, чтение, анализ и заключительные занятия. Каждый этап включает в себя разнообразные виды деятельности учащихся. Этапы не являются строго разграниченными. Наоборот, они взаимодействуют друг с другом и переходят один в другой.

Основная цель **вступительных занятий**: создание установки на восприятие и понимание текста, мотивировка последующего анализа и создание ориентиров восприятия. О.И.Никифорова определяет ориентиры, соотнесенные со структурой читательского восприятия и стимулирующие активность этого восприятия. Это ориентировка в жанре и общем характере произведения, в месте и во времени действия, в системе образов и событий, в эмоцио-

нальном отношении автора к персонажам, в объеме и образном ядре произведения (Н и к и ф о р о в а О.И. Психология восприятия художественной литературы. — М., 1972).

Различаются два основных пути подготовки к чтению и анализу текста: на основе изучаемого произведения и на основе личных впечатлений (достаточно вспомнить экскурсии, проводимые М.А.Рыбниковой перед изучением стихотворений Пушкина и Фета). В содержание вступительных занятий может входить сообщение исторических и биографических сведений, необходимых для понимания текста; социально-бытовой комментарий, объяснение непонятных слов. С.А.Смирнов называет следующие виды работ, предваряющие чтение и разбор произведения: вступительное слово учителя, подготовительная беседа учителя с классом, постановка и запись вопросов, которыми учащиеся должны руководствоваться при чтении, рассматривание иллюстраций, экскурсии, подготавливающие ученика к восприятию произведения (С м и р н о в С.А. Преподавание литературы в V—VIII классах. — М., 1962. — С. 43). В качестве примера приведен рассказ учителя о быте Москвы XVI века (перед изучением «Песни про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова» М.Ю.Лермонтова). Рассказ о быте Москвы, об опричнине, о торговле и кулачных боях — с умелым введением новых слов — подготовил учащихся к чтению и восприятию этого произведения.

Основными формами проведения вступительных занятий являются: рассказ учителя или лекция; лекция с диапозитивами, с рассматриванием иллюстративного материала; беседа; работа по учебнику или с дополнительной литературой; киноурок; экскурсия.

Нередко после вступительного занятия проводится ориентировочная беседа с целью убедиться, что класс подготовлен к анализу текста. При проверке усвоения содержания произведения используется составление планов и различных видов пересказов — свободного и по плану, сжатого и подробного, близкого к тексту, выборочного, с изменением лица рассказчика, с заменой диалога повествованием.

В методической литературе приведено много примеров проведения вступительных занятий с учетом рода и жанра изучаемого произведения: рассказ об устном народном творчестве и видах сказок — перед чтением и изучением сказок (V класс); беседа о жанре сказки-были перед чтением «Кладовой солнца» М.М.Пришвина (VI класс); беседа о своеобразии драматического произведения перед чтением «Ревизора» Н.В.Гоголя (VIII класс) и многое другое.

В старших классах содержание вступительных занятий усложняется и чаще всего связывается с историей создания самого произведения.

Анализ произведения — наиболее ответственный момент в работе учителя с классом. В задачу учителя входит преодоление разрыва между восприятием текста и его анализом, разбором. В содержание анализа, как отметил В.В.Голубков, входят: общий смысл произведения, его идейная направленность; сюжет; при анализе сюжета выясняются характеры героев, система образов, портрет героя, обстановка, пейзаж и отдельные художественные детали; композиция (построение произведения в целом); язык. В каждом конкретном случае школьник воспринимает более осознанно один из названных компонентов. В качестве ведущей или отправной линии анализа также выбираются определенные компоненты. Так, раздумья над романом М.Ю.Лермонтова «Герой нашего времени» можно начать с обсуждения его композиции; анализ романа М.А.Булгакова «Мастер и Маргарита» — с рассмотрения художественного времени в нем. Сложность школьного анализа художественного произведения заключается в том, что он всегда имеет определенную литературоведческую концепцию, и в том, что она воплощается в методической концепции, на основе которой и моделируется урок.

В теории и практике преподавания литературы бытует понятие путей анализа, которые понимаются как порядок и последовательность разбора литературного текста. Наиболее распространены три пути анализа: по сюжету («вслед за автором», целостный), «по образам» и проблемно-тематический. Большинство учителей-словесников используют смешанный путь анализа произведения.

Современное школьное литературоведение особое внимание уделяет целостности и избирательности анализа текста, выбору основной линии работы, различным сопоставлениям, в том числе с произведениями других видов искусств. Особое значение приобретает отбор, а вернее, выбор материала для вторичного чтения. Все больше места в современном уроке литературы занимает интерпретация текста, дающая возможность развивать углубленное личностное восприятие его. Перегруженность программ, особенно для XI класса, диктует направление поисков организации чтения и анализа художественных текстов с использованием усложняющихся заданий, увеличением доли самостоятельности класса, использованием карточек с заданиями, включением в структуру урока групповых и индивидуальных заданий.

Целесообразно использование заданий на карточках по тексту в сочетании с заданиями, ориентированными на целостное вос-

приятие произведения, на интерес к его поэтике. Так, после краткого вступительного слова учителя перед изучением рассказа И.А.Бунина «Чистый понедельник» (сборник «Темные аллеи») одиннадцатиклассники, прочитавшие текст, выполняют предложенную работу по тексту. Во вступительном слове, учитывая знание основных биографических сведений о писателе, преподаватель расскажет, что сборник «Темные аллеи» был создан в 1937—1945 г. В него вошли тридцать восемь рассказов. Любимую книгу Бунина не случайно называют книгой любви, но любовь видится автору в трагической обреченности или недолговечности. Это связано с мироощущением писателя, с восприятием им драматичности окружающей жизни. В статье Ф.А.Степуна, напечатанной в первом томе восьмитомного собрания сочинений И.А.Бунина (М., 1993), отмечено: «Настаиваю, что сущность «Темных аллей» не в описании мимолетных встреч, а в раскрытии неизбывной трагедии человека, единственного в мире существа, принадлежащего двум мирам: земле и небу, полу и любви».

«Темные аллеи» были написаны в основном в Грассе в годы оккупации Франции. Бунин писал самозабвенно, сосредоточенно, он весь отдался написанию книги, о чем свидетельствуют его дневниковые записи. В письмах Бунин вспоминал, что перечитывая Н.П.Огарева, остановился на строчке из его стихотворения: «Кругом шиповник алый цвел, стояла темных лип аллея». Он писал Н.А.Тэффи, что «все рассказы этой книги только о любви, о ее «темных» и чаще всего очень мрачных и жестоких аллеях» (Бунин И.А. Сочинения: В 3-х т. Т. 3. — М., 1982. — С. 522). Любовь в «Темных аллеях» чаще всего не просто кратковременна, она на мгновение озаряет жизнь человека и уходит, но навсегда остается и его памяти. На этом построено большинство сюжетов сборника.

Задания по тексту оформляются на карточках:

1-я карточка (общее задание)

Описание московского серого зимнего дня (начало рассказа)

1. Как воспринимает писатель мир города?
2. Назовите неожиданные для вас метафоры, эмоционально окрашенные причастия.

2-я карточка (групповое задание)

«Странная любовь» (занятия героини, совместные поездки, надежды героя на счастье)

1. Что лежит в основе отношений героев?
2. Как описывает Бунин их душевное состояние?

3-я карточка (групповое задание)

Прощеное воскресенье и Чистый понедельник в рассказе

1. Как соотносятся образы природы с чувствами человека?
2. Каково основное настроение рассказа?
3. Как вы понимаете «ее» просьбу — не ждать, не искать?

4-я карточка (групповое задание)

«Прошло почти два года с того Чистого понедельника...»

1. Охарактеризуйте состояние героя.
2. Воспроизведите сцену последней встречи в обители.

5-я карточка (общее задание)

1. Как вы думаете, почему то, что было у героя с «нею» в течение нескольких месяцев, и то, что было много лет без «нее» потом — композиционно занимает в рассказе столь различные по объему места?
2. Раскройте отношение автора к любви, жизни, памяти.

В ходе совместных раздумий возникает интерпретация одного из самых прекрасных произведений Бунина, в котором он показал неудовлетворенность человека окружающим, поиск цельного и осознанного бытия в истории, в религии. Вряд ли можно ответить на все вопросы, которые возникают на уроке. Важно понять глубину отношения автора к жизни и любви, человеческой памяти.

У современного школьника вместе с расширением круга чтения растет желание расширить и понимание новых для него авторов. Обращение к поэтике художественного произведения в ходе анализа поможет осознанию творчества таких писателей, как И.А.Бунин, А.И.Куприн, поэтов «серебряного» века; поможет понять новаторство М.А.Булгакова, А.П.Платонова, поэтов периода «оттепели», «городскую» и «деревенскую» прозу 60–80-х гг., творчество А.И.Солженицына и многое другое.

Обращение к такому традиционному и такому новому направлению как изучение поэтики художественного текста мы понимаем как один из вариантов обновления литературного образования в современной школе.

Заключительные занятия имеют целью не только подведение итогов и формирование обобщений и выводов. Заключительные занятия ориентируют учащихся на воссоздание целостности произведения, на доведение читательского восприятия до глубокого сочетания образных и понятийных элементов мышления. Заключение всегда несет в себе элемент новизны и сосредоточенности на самом главном. Особое значение приобретает работа с учебником, с опорными конспектами, задания сопоставительного ха-

рактера, творческие работы, использование иллюстраций, выразительное чтение отрывков из текста с целью воссоздать эмоциональное восприятие литературного текста.

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

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Дайте характеристику основных этапов литературного образования в современной школе.
2. Назовите основные цели вступительных занятий.
3. Определите содержание школьного анализа литературного произведения.
4. В чем вы видите основные задачи заключительных занятий?

Литература

- Голубков В.В. Методика преподавания литературы. — М., 1962.
- Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе. — М.;Л., 1966.
- Методика преподавания литературы / Под ред. З.Я.Рез. — М., 1985.
- Методика преподавания литературы: Учеб. для педвузов / Под ред. О.Ю.Богдановой, В.Г.Маранцмана: В 2 ч. — М., 1994.
- Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. — М., 1985.
- Проблемы анализа художественного произведения в школе: Метод. рекомендации для студентов. — М., 1996.

ГЛАВА IV

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Метод обучения, по мнению В.В.Голубкова, — «это такой способ обучения, который применяется систематически и оказывает большое влияние на общее направление педагогической работы» (Г о л у б к о в В.В. Методика преподавания литературы. — М., 1962. — С. 69). Голубков называет три основных метода занятий по литературе: **лекционный метод**, понимаемый как сообщение нового материала, как выразительное чтение и как рассказ учителя; **метод литературной беседы** и **метод самостоятельной работы** учащихся, включающий устные доклады и письменные сочинения. Помимо определения методов, в учебнике В.В.Голубкова раскрыты еще два термина: приемы и формы организации работы. Прием, по мнению ученого, имеет по сравнению с методом более ограниченное применение и «обычно входит в метод как его составная часть» (Указанное сочинение, с. 70).

Каждый метод «располагает» соответствующими приемами. В лекции — элементы беседы, риторические вопросы, работа над планом и записью лекции, использование различных видов наглядности. Метод беседы — умелая постановка вопросов, вводное и заключительное слово учителя. Для выполнения докладов и письменных работ необходима предварительная работа над планом, помощь учителя, обсуждение и оценка самостоятельной деятельности ученика.

Следует подчеркнуть, что и в методической литературе, и в профессиональном общении нередко используется также термин «методический прием». М.А.Рыбникова нередко использует слово «метод» в значении «прием».

Основой классификации В.В.Голубкова взят источник знаний, причем ученый видит методы и приемы преподавания в живом процессе, в постоянно меняющихся условиях, когда один и тот же способ работы может быть или методом, или приемом. Наи-

более яркий пример — комментированное чтение, которое в 60-70-е гг. привлекало к себе внимание учителя как разновидность лекционного метода с элементами литературной беседы. Но комментированное чтение осталось все-таки приемом изучения литературы, хотя есть и другие мнения. Не менее интересно высказывание В.В.Голубкова об «исторической» жизни методов: расширение сферы влияния лекционного метода в дореволюционных гимназиях; примат метода беседы в ряде прогрессивных школ XIX века или увлечение методом самостоятельной работы учащихся в российской школе 20-х гг. XX в.

Из форм занятий Голубков называет урок, внеклассные занятия, экскурсии. Он в целом ратует за эмоциональность преподавания, говорит о значении живого слова учителя.

На иной основе построена классификация методов обучения литературе, созданная Н.И.Кудряшевым (Кудряшев Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. — М., 1981). Он обуславливает систему методов обучения логикой познавательной деятельности учащихся при направляющем руководстве учителя. При этом Н.И.Кудряшев с особым вниманием относится к одному из дидактических решений проблемы методов, раскрытому в трудах М.Н.Скаткина и И.Я.Лернера. И.Я.Лернер обосновывает следующие методы, обуславливающие характер обучающей деятельности учителя и учебной деятельности учащихся: объяснительно-иллюстративный, или информационно-рецептивный; репродуктивный; метод проблемного изложения; эвристический, или частично-поисковый; исследовательский. К этому следует прибавить, что ученые-дидакты М.Н.Скаткин и И.Я.Лернер дают следующее определение метода обучения и его признаков: «...система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования. Метод обучения характеризуется тремя признаками: обозначает цель обучения, способ *усвоения*, характер взаимодействия способов обучения» (Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т.; Т. 1 / Гл. ред. В.В.Давыдов. — М., 1993. — С. 566).

В системе методов Н.И.Кудряшева назван **метод творческого чтения**. Целью его является активизация художественного восприятия и в начале изучения произведения, и после анализа. Методические приемы, обеспечивающие реализацию метода творческого чтения: выразительное чтение, комментированное чтение, беседа, творческие задания по личным впечатлениям, постановка на уроке учебной проблемы. Виды учебной деятельности школьников: чтение, заучивание, слушание, составление планов, рассказывание, со-

здание отзывов, рассматривание иллюстраций. В целом речь идет о первой ступени в логике познания литературы.

Со следующей ступенью в логике познавательной деятельности связан **эвристический метод**. Более углубленный анализ текста неизбежно связывается с изучением элементов науки о литературе. Расширяется содержание изучаемого материала, идет поиск разрешения проблем. Данный метод чаще всего осуществляется в эвристической беседе. Приемы: построение логически четкой системы вопросов, что поможет осуществить самостоятельное добывание знаний, построение системы заданий по тексту, постановка проблем. Виды деятельности: подбор материала из художественного произведения, пересказ с элементами анализа текста, анализ эпизода, анализ образа-персонажа, составление плана к выступлению, к сочинению, постановка проблемы.

Исследовательский метод заключается в развитии умения самостоятельного анализа литературного произведения. Приемы: постановка проблемных вопросов, исследовательских заданий. Исследовательский метод имеет много общего с эвристическим. Виды деятельности: самостоятельный анализ части и целого художественного произведения, сопоставление, оценка спектакля или кинофильма.

При **репродуктивном методе** учащиеся получают знания как бы в готовом виде, но не догматически. Развитию мысли учащихся способствует проблемное изложение материала. Важно не само по себе репродуцирование готового материала, но и обобщение, суммирование знаний. Виды деятельности: запись плана или конспекта лекции учителя, работа по учебнику, подготовка доклада по готовым материалам.

Следует отметить, что система классификации методов обучения литературе, созданная Н.И.Кудряшевым, ориентирована на взаимосвязь методов в реальном педагогическом процессе, в рамках конкретного урока.

Можно утверждать, что в подходах к классификации методов обучения много нерешенного и дискуссионного. Остановимся на концепциях ряда методистов. Так, В.А.Никольский пишет: «Раз художественная литература воздействует и на воображение и чувство читателя, и на его понятия, то и среди методов и приемов преподавания различаем **методы и приемы эмоционально-образного постижения** произведений художественного слова и **методы и приемы истолкования** этих произведений. Между ними и другими существует тесная связь, так что разграничение их в значительной степени условно. К первой группе методов и приемов отнесем выразительное чтение учителя, заучивание наизусть, пересказы-

вание и художественное рассказывание, досказывание произведения, художественное иллюстрирование» (Н и к о л ь с к и й В.А. Методика преподавания литературы в средней школе.— М., 1971. — С. 98). Специальные разделы В.А.Никольский посвящает комментированному чтению, особенно подчеркивая, что любое истолкование произведения можно рассматривать как его комментирование — и четко обозначает границы его применения на уроке: учитель читает вслух и комментирует по ходу чтения. Активное участие в этом процессе могут принимать школьники.

Не меньше внимания уделяет В.А.Никольский беседе словесника с учащимися, описанию специфики слова учителя и самостоятельной работы школьников.

Современные методисты (М.Г.Качурин, В.Г.Маранцман, Г.Н.Ионин и другие) разрабатывают свои методы обучения литературе. Остановимся на одном примере. Г.Н.Ионин (Школьное литературоведение: Учебное пособие к спецкурсу. — Л., 1986. — С. 12-22) строит классификацию методов обучения литературе на определении характера совместной деятельности учителя и ученика в выборе метода постижения литературы. Названы три метода. **Метод художественной интерпретации**, при котором ученик становится чтецом-интерпретатором, а учитель — своеобразным режиссером. Это творческий метод. **Метод критико-публицистический** предлагает соответствующий характер освоения литературы. Формируется определенный тип читателя — читателя-критика, владеющего мотивированными оценками. Естественно, что необходим и критик-редактор, которым становится учитель. **Метод литературного поиска** предполагает развитие школьного литературоведения, определенных исследовательских возможностей.

* * *

Сложившиеся классификации методов и приемов обучения литературе имеют интересную историю. Ф.И.Буслаев (О преподавании отечественного языка. — М., 1844) выдвинул положение о специфике метода в школьном преподавании: «Надобно отличать ученую методику от учебной. Ученый, излагая науку, увлекается только ею одной, не обращая никакого внимания на личность читателя или слушателя: он предлагает свою науку единственно тому, кто поймет его. Напротив того, педагог должен развивать, образовывать и упражнять способности учащихся: наука его тогда имеет свою цену, когда прилична тем лицам, коим преподается». По мысли Буслаева, метод обусловлен теми закономерностями, ко-

торые свойственны самому предмету преподавания и особенностями самих учащихся. Мысль об отсутствии тождества, но о наличии единства понятия метода в науке и школьном преподавании Я.А.Роткович считает центральной методической концепцией Ф.И.Буслава.

Ф.И.Буслаев обосновывает использование двух основных методов преподавания: «Способ преподавания двойкий: или заставляют ученика самого доискиваться и находить то, чему хотят научить его, или же предмет преподавания дается ему готовый, без всякого с его стороны питания. Первая метода называется *гейристической*, вторая — *историко-догматической*». Ученый называет ошибочным применение «гейристической методы в разговорном, диалогическом изложении, а историко-догматической в сплошном рассказе». Он подходит к применению методов, исходя из особенностей возраста и предмета, подчеркивая, в частности, нецелесообразность применения методы *сократической* на начальных этапах преподавания.

Ф.И.Буслаев различал понятия метода и приема как индивидуальной формы применения метода. Большим достижением методиста является утверждение чтения как основы теоретического знания, практического умения и практических упражнений.

В методической системе В.Я.Стоюнина, изложенной в ряде его трудов, в том числе в книге «О преподавании русской литературы» (СПб., 1864), выдержавшей много изданий, большое внимание уделено проблемам воспитательной направленности преподавания литературы, научности знаний, развитию ученика. Поскольку анализ литературного произведения постоянно находится в центре внимания педагога, его излюбленным методом является аналитическая беседа, которая усложняется от класса к классу. В IV классе на примере бесед по «Песне о вещем Олеге» А.С.Пушкина рассматривается структура текста, значимость деталей, своеобразие поэтики автора. В V–VI классах аналитическая беседа усложняется, устанавливаются связи с авторским «я», дается эстетическая и нравственная оценка произведения, что показано на материале уроков по повести Н.В.Гоголя «Шинель». Приведем в качестве примера вопросы для беседы по повести Гоголя: Над чем и почему смеется автор? Какие чувства соединяются с его смехом? Есть ли поэзии дело до чиновников? За чиновничьи ли интересы выступает автор? За что представленное общество уважало человека, и что в человеке уважал сам автор? Какое противоречие в их понятиях? Что смешит Гоголя в Акакии Акакиевиче и чем его смех отличается от оскорбительного смеха сослуживцев бедного чиновника? Какое значение для Акакия

Акакиевича имела шинель? Правдоподобны ли все его чувства? Какое впечатление производит рассказ о шинели? Как нужно смотреть на фантастическое окончание? Есть ли в нем какая-либо мысль в связи со всем рассказом? Можно ли найти нравственное примирение с безотрадной жизнью, изображенную автором? (Указанное сочинение, с. 64).

Как видим, беседа предполагает обращение к различным сторонам художественного произведения; ряд вопросов ориентирован на восприятие текста школьниками.

Аналитическая беседа в VII классе, по мнению Стоюнина, предусматривает историко-литературное введение; важно учитывать факты биографии писателя, проблемы историзма. Он против развлекательности, против того, чтобы учитель брал на себя основную труд, в его системе важнее самостоятельность ученика. Отсюда — возражения ученого против лекции как основного метода преподавания, а также против описательности и догматичности лекций. Сам он в чтении лекций учитывал необходимость активной работы класса. Не приветствовал Стоюнин описательные пересказы, но часто пользовался пересказом, осложненным аналитическим заданием или комментированием текста.

В трудах ученого современный учитель-словесник найдет немало интересных бесед, в том числе сопоставительного характера. Так проводится беседа по образу скупого рыцаря у Пушкина и образу Плюшкина у Гоголя. Нельзя ли определить источник страсти рыцаря и Плюшкина? Отчего один копил только золото, другой всякую дрянь? Как действует страсть в том и другом на все прочие интересы жизни? Какое оправдание находит в себе каждый? Как оба они относятся к людям? Какой конец может быть у Плюшкина и как нам представляется смерть рыцаря? Как выражается в проявлении страсти общечеловеческая и национальная сторона? Мог ли Плюшкин повторить сцену барона в подвале перед сундуком с золотом? Виден ли в Плюшкине русский помещик и хозяин, а в бароне средневековый рыцарь? Какое впечатление оставляют в нас оба скупые? Отчего произошло различие во впечатлениях? В какое отношение каждый поэт поставил себя к изображаемому лицу? В чем заключается различие в изложении у того и другого поэта? Не оправдывается ли это различие содержанием произведений и целями обоих писателей?

Как видим, Стоюнин строго и логично строит разбор, затем делает ряд выводов о психологии героев, о комизме одного и драматизме другого.

В трудах В.И.Водовозова основное внимание также сосредоточено на конкретном художественном произведении. Он

критически отнесся к филологическому методу Ф.И.Буслаева, к деятельности учителей — «беллетристов», не дающих ученикам прочных знаний и привычки к самостоятельности. Его «Словесность в образцах и разборах» (СПб., 1868) содержит ряд ценных положений о «реальном» изучении литературы, который предполагает обращение к изображенной в произведении жизни с точки зрения правдивости и обращения к социальным проблемам эпохи.

В.И.Водовозов, обращаясь к выразительному чтению, подчеркивал значение повторного чтения и беседы по тексту, неоднократно использовал сопоставления по тематическим, жанровым и стилистическим принципам; в более поздних его работах за основу выбран идейно-тематический принцип сравнений и сопоставлений. «Разбор образцов» связан и с разъяснением основных понятий по теории литературы. Ученый неоднократно высказывал свои взгляды на преподавание эпических, лирических и драматических произведений.

В статье «Существует ли теория словесности и при каких условиях возможно ее существование?» (1859) Водовозов признает аналитический метод, который в применении к словесности может называться, по его мнению, «историческим методом», т.к. виды литературных произведений могут быть объяснены только исторически. На вопрос: «Как понять Кольцова, не изучив простонародной поэзии?» он отвечает, что везде история служит основанием теоретических объяснений.

Последователем идей В.Я.Стоюнина и В.И.Водовозова в 70–80-е гг. прошлого столетия был В.П.Острогорский. В 1885 году он публикует два крупных методических труда: «Выразительное чтение» и «Беседы о преподавании словесности». Отвергая ориентацию на формальное развитие ученика, Острогорский говорит о необходимости развития всех его душевных сил, воспитании в нем этико-эстетической направленности. В центре внимания ученого — выразительное чтение и классные беседы, хотя он говорит об ограничении метода «сократического», особенно в старших классах, и необходимости дополнения его методом «академическим» — лекциями и рассказами учителя.

Симпатии В.П.Острогорского отданы живому, образному слову учителя. Для современной методики остается актуальным определение меры между текстуальным анализом и объемом учебного чтения, не говоря уже о системе руководства выразительным чтением.

В книге «Беседы о преподавании словесности» Острогорский, по существу, утверждает концепцию взаимосвязи методов в процессе обучения. Метод обучения он называет смешанным: то со-

кратический (или эвристический) — в форме беседы; то академический (лекция, связный рассказ преподавателя). Методист убежден, что даже в младших классах ученикам полезно вслушиваться в связную, последовательную речь. В целом же в младших классах чаще используется сократический, в старших — академический метод. Его план литературного образования рассчитан на формирование интереса к литературе и на постепенное эстетическое развитие. В.П.Острогорский не оставил нам образцов разборов, но примеры вопросов показывают его педагогическое чутье, его стремление опереться на непосредственное восприятие ученика.

Из методистов конца XIX — начала XX в. следует назвать Ц.П.Балталона, исследовавшего психологическую природу детского чтения, пропагандировавшего воспитательное чтение. Из пересказов Балталон предпочитал свободный, а не «близкий к заучиванию наизусть». В книге «Воспитательное чтение» (1908) он предлагает «круг занятий по методу воспитательного чтения» (вместо хрестоматий и объяснительного чтения) — чтение учителем, письменные заметки о прочитанном, беседа о прочитанном, письменное изложение впечатлений, исправление ошибок, чтение учеников, списывание с письменного текста и грамматические упражнения, самостоятельное приготовление уроков. Беседа с учениками о прочитанном по заранее подготовленным вопросам имеет «троякую цель»: воспроизведение учениками главнейших, наиболее понравившихся каждому моментов из текста; комментирование прочитанного текста; оценка учениками под руководством учителя явлений жизни, изображенных в рассказе, достоинств и недостатков самого рассказа. Таким образом, вокруг каждого чтения «образуется свой законченный круг занятий».

Достижения методистов XIX и начала XX в. были развиты в трудах ученых XX столетия. М.А.Рыбникова разработала разнообразную методическую палитру, написала о многих методах и приемах преподавания литературы. В ее трудах нашли место лекция и беседа, самостоятельная творческая работа ученика, различные комментарии, игры, литературные выставки, выразительное чтение, связь классных и внеклассных занятий и многое другое. Она всегда подчеркивала целостность и избирательность школьного анализа и отвергала «технизм», когда метод или прием становились самоцелью.

В «Методике преподавания литературы» (1962) В.В.Голубков не только определил основные методы направления литературы (лекция, беседа и самостоятельная работа учащихся), но и показал реализацию каждого из них применительно к средним и стар-

шим классам. В средних классах предпочтение отдано методу беседы, хотя сообщение учителя и самостоятельная работа учеников также имеют место. Характеризуя литературную беседу, В.В.Голубков называет наиболее распространенную ее разновидность — беседу по заранее данным вопросам. Требования к вопросам: правильность, конкретность, простота и четкость. Вопрос должен будить мысль, заключать в себе проблему, нуждающуюся в обдумывании или в споре. Неудачным может быть не отдельный вопрос, а весь вопросник в целом, если в нем нет системы, «вытекающей из конечных задач анализа». Преподаватель должен ясно представлять себе конечную цель беседы. Одна из распространенных ошибок — обилие вопросов.

Далее В.В.Голубков формулирует ряд важнейших положений такой беседы: мало дать вопросы, надо помочь подготовиться ученикам; при проведении беседы необходимо вовлечь в работу всех учащихся; необходимы дополнительные, «наводящие» вопросы; по отдельным вопросам возможна предварительная подготовка отдельных учеников.

Следующая разновидность беседы: «свободная беседа», которая строится по вопросам, возникающим в процессе обучения. Конечно, у преподавателя есть предварительный план такой беседы, но важно ее общее направление, возможность вопросов со стороны учащихся. Голубков считает, что такая беседа применяется при анализе образов, рассмотрении эпизодов, обдумывании теоретико-литературных понятий.

Особое внимание в средних классах обращается на выразительное чтение, процесс подготовки к нему; работу над паузами, логическими ударениями; виды общения со слушателями в соответствии с системой К.С.Станиславского; организацию вечеров. Специальные разделы в учебнике Голубкова отведены чтению по ролям и подготовке хорового (многоголосого) чтения. Последний прием раскрыт на примере стихотворений Ф.И.Тютчева «Весенние воды» и А.С.Пушкина «Бесы».

Творческое рассказывание, в значительной степени сходное с выразительным чтением, показано на примере «Барышни-крестьянки» А.С.Пушкина, причем особая роль отводится работе над предварительным составлением плана:

1. Помещики Берестов и Муромский, их враждебные отношения.
2. Алексей Берестов.
3. Лиза Муромская и Настя.
4. Что задумала Лиза?
5. Первая встреча Лизы (Акулины) с Алексеем.
6. Следующие встречи.

7. Примирение Берестова с Муромским.
8. Берестовы в гостях у Муромских.
9. Новая встреча Акулины с Алексеем.
10. План Муромского и разговор его с сыном.
11. Счастливая развязка (Указанное сочинение, с. 178).

Формами самостоятельной работы учащихся названы устное «рисование» и составление киносценария. На примере коллективного составления киносценария по повести А.С.Пушкина «Капитанская дочка» показано значение выбора в тексте эпизодов и картин, активизация воображения.

Раскрывая характер занятий, где основная роль принадлежит учителю, В.В.Голубков останавливается на рассказе о жизни писателя, на использовании комментированного чтения художественных текстов.

Обращаясь к методам преподавания литературы в старших классах, ученый называет ряд важнейших приемов, нуждающихся в дальнейшей разработке: выразительное чтение и художественное рассказывание, установление связей прошлого и настоящего, работа над самостоятельными выводами, самостоятельный анализ отдельных эпизодов и проблем, использование дискуссионного материала.

В главе о лекции В.В.Голубков показывает место лекций в изучении литературы в старших классах и отмечает, что на первом месте стоит самостоятельная работа с литературными источниками, чтение и изучение произведений. Наряду с текстуальным изучением литературных произведений необходимы лекции о жизненном и творческом пути писателя, т.е. лекции монографического характера, а также лекции обзорного характера, охватывающие широкий круг явлений той или иной эпохи. В методике обзорных лекций указан их основной материал: сведения исторического и литературного характера, которые излагаются как во вступительной, так и в заключительной обзорной лекции. В лекцию включаются элементы беседы, выразительное чтение учащихся.

Для лекции о жизни и творчестве писателя в учебнике Голубкова предложены следующие положения: лекция должна выяснить: «1) в чем особенность писателя как художника и мыслителя; 2) как он связан с эпохой..; 3) как развивался стиль писателя, каковы были основные этапы его творческого пути; 4) что нового внес он в общественную жизнь и в историю литературы». Лекция должна иметь основную цель, которая определяет подбор материала; включать материал художественных текстов. Особого внимания требует форма изложения, работа над планом, подбор цитат, отрывков из произведений.

Предметом особых забот В.В.Голубкова является речь учителя, ее эмоциональность, выразительность. Из приемов усвоения лекции названы: работа над планом, запись материала, работа над обобщениями, составление синхронистических таблиц.

Следуя логике работы над литературной темой, Голубков останавливается на приемах анализа текста: беседа с предварительной домашней подготовкой, причем вопросы могут быть ориентировочного характера, аналитические и синтезирующие. Затем — доклады учащихся как важнейший вид самостоятельной работы; для докладов В.В.Голубков предлагает выбирать не главные, а дополнительные вопросы, например, «Пшеницына и Ольга Ильинская, их значение в романе» — после разбора образов Обломова и Штольца в романе Гончарова «Обломов». Или — «Речевая характеристика Кабановой и Дикого в «Грозе» Островского». Одна из разновидностей докладов — диспут. Он требует тщательной подготовки, постоянной помощи учителя.

В старших классах в качестве приема анализа текста рекомендуется использовать свободную беседу, в том числе подготовленную группами учащихся; подготовку выразительного чтения как средства анализа текста. Из других методических приемов, используемых в старших классах, названы: работа с критической статьей, с историко-литературным материалом (например, сопоставление двух редакций поэмы Гоголя «Мертвые души»), использование зрительной, слуховой и синтетической наглядности.

В разделах, посвященных заключительным занятиям, раскрывая особенности этого этапа изучения произведения, В.В.Голубков рекомендует использовать различного рода сопоставления: тематические, по сходству и контрасту, по жанрам. Не меньшее внимание уделяет он работе с учебником и записям в тетрадях, рекомендует литературные игры.

В целом разговор о методах и приемах обучения литературе ведется В.В.Голубковым на основе глубинного рассмотрения принципов и этапов изучения литературы в школе.

В книге «Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы» (М., 1981) Н.И.Кудряшев раскрывает историю обоснования методов обучения по литературе в XIX и XX вв., рассказывает о распространении лабораторного метода в 20-е гг. XX столетия, об уроках М.А.Рыбниковой, на которых использовались различные методы преподавания, о классификациях В.В.Голубкова, В.А.Никольского, К.М.Сторчака.

Метод творческого чтения показан в его сочетании с другими методами, воплощенными в различных приемах и видах деятельности учащихся. Первая ссылка Н.И.Кудряшева — на классика

отечественной методики М.А.Рыбникову. На уроке по стихотворению Ф.И.Тютчева «Есть в осени первоначальной» используются следующие приемы: 1) непосредственное наблюдение из окон школы пасмурного осеннего дня и сравнение его по живым впечатлениям со вчерашним ярким, солнечным днем; 2) чтение ранее известных стихотворений Пушкина об осени и стихотворения Тютчева с целью воссоздать в воображении картины, нарисованные поэтами; для этого вывешиваются большие листы с текстами стихотворений Пушкина и Тютчева, обращается внимание на исключительную выразительность речи с помощью сопоставления словесных образов; 3) домашнее творческое задание — написать сочинение с описанием осенней прогулки или сопоставлением двух различных дней осени.

Н.И.Кудряшев делает вывод: учитель ведет учащихся от непосредственных жизненных впечатлений, от активизации образов памяти к восприятию образов, созданных поэтами. Большое внимание уделяет ученый выразительному чтению, развитию культуры восприятия и чтения стихов и художественной прозы; активной работе воображения и эмоциональной сферы при слушании чтения учителя, сравнению различных интерпретаций известными чтецами одного произведения, например, чтение А.Шварцем, В.Журавлевым и В.Яхонтовым пушкинского «Памятника». Этой же цели служит сопоставление иллюстраций разных художников к литературным произведениям — Агина, Боклевского, Лаптева и Кукрыниксов к «Мертвым душам» Гоголя; Серова и Шмаринова к роману Л.Толстого «Война и мир». Первой задачей этих сопоставлений названы усиление художественного впечатления, художественных переживаний. Активизации восприятия текста способствуют сообщение фактов биографий, экскурсии в Пушкинский заповедник или Ясную Поляну (очные и заочные), работа над словом, художественное рассказывание, творческие сочинения.

Все эти приемы творческого чтения могут сочетаться с эвристическим методом, «поскольку работа воспроизводящего и творческого воображения и анализирующей мысли взаимообогащаются». Так, после чтения повести В.Г.Короленко «Дети подземелья» проводится эвристическая беседа по следующим вопросам: Какие эпизоды повести вам особенно запомнились, взволновали вас? Что из жизни «детей подземелья» особенно поразило, тронуло вас? Найдите в книге портрет Валека и Маруси и объясните, как автор показывает, что перед нами «дети подземелья»? Объясните слова: «Серый камень высосал ее (Маруси) жизнь». Что поразило, смутило Васю в жизни Валека и Тыбурция и почему он чувствовал себя хорошо в этой семье? Расскажите историю с куклой; какие

переживания вызвала она у Васи? Что нового для себя узнал Вася о своем отце? Прочитайте внимательно, что говорит о нем Валек и Тыбурций; как понять слова Тыбурция о судьбе: «У него есть глаза и сердце только до тех пор, пока закон спит себе на полках; когда же этот господин сойдет оттуда... с этого момента судья запирает свое сердце на ключ...» Когда и почему Тыбурций решился прийти к судьбе? В чем отец признал себя виноватым перед сыном? Что общего в характере Васи и его отца? В чем смысл слов Тыбурция Васе: «Может, это и хорошо, что твоя дорога пролегла через нашу?» Чем можно подтвердить их?

После эвристической беседы учащимся даются задания составить пересказ, близкий к тексту: подготовить выразительное чтение или иллюстрирование; написать домашнее сочинение на одну из предложенных тем. Н. И. Кудряшев справедливо утверждает, что в предложенном варианте работы приемы эвристического метода и метода творческого чтения «тесно переплетаются в процессе работы над повестью».

Репродуктивный метод также сочетается с другими методами. Рассказ учителя или лекция сопровождаются показом портретов и иллюстраций, диафильмов или учебных фильмов. Чтение учебников может предшествовать лекции. После первого урока о творчестве Пушкина, на котором ученики заслушивают краткое слово учителя, звучат строки стихотворений поэта. На следующем занятии используется метод творческого чтения, школьники читают выбранные ими стихи, раскрывают свое понимание текста.

Изучение обзорных тем всегда представляет определенную трудность для учителя и учащихся в связи с большим объемом материала. Кудряшев предлагает ввести в такие лекции чтение и комментирование художественных текстов, в эвристической беседе и заключительной лекции привести в систему наблюдения учащихся. Особое значение приобретает проблемное изложение лекции.

Помимо эвристического метода, в сочетании с репродуктивным может выступать исследовательский метод. В качестве примера в книге Н.И.Кудряшева приведены задания по тексту комедии А.С.Грибоедова «Горе от ума». Задания даются по рядам.

Задание 1

Действие второе, явл. 2, 3, 4

1. С какой мыслью Чацкий приходит к Фамусову? Как и о чем у них завязался разговор?
2. Каким должен быть человек, по мнению Фамусова и Чацкого?

3. Как различное мнение об этом сказывается в содержании, интонации речи и поведении Фамусова и Чацкого?
4. В чем Чацкий видит разницу между «веком нынешним» и «веком минувшим»?

Задание 2

Действие второе, явл. 1 и 2

1. С какими чувствами и мыслями Фамусов встречает Скалозуба? Как это отражается в его языке?
2. Как оценивают Москву Фамусов, Скалозуб и Чацкий?
3. Что гневно осуждает и что ценит в людях Чацкий?

Более сложный тип исследовательского задания заключается в том, что требуется соотнести тот или иной эпизод с авторской концепцией произведения, с нравственной позицией автора. Например, «Какие нравственные вопросы ставит перед читателем Толстой, показывая поведение в бою штабных офицеров Жаркова, Долохова, Тушина и его солдат-артиллеристов, князя Андрея?» или «Какова роль капитана Тушина и его батареи в крушении «Тулона» князя Андрея?»

Наиболее сложными исследовательскими заданиями Кудряшев считает устное выступление или сочинение о произведении, не разбиравшемся в классе. Можно использовать следующие формы оценки книги: краткая аннотация, рассказ о книге, краткий критический отзыв, впечатление от книги.

Предлагает методист и методический прием сопоставления: двух произведений одного автора, двух авторов, разных видов искусств.

Исследовательская деятельность учащихся глубоко рассмотрена в книге М.Г.Качурина «Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы» (М., 1988). Качурин убежден, что «исследовательскую работу на уроках литературы целесообразно рассматривать с двух взаимодополняющих точек зрения: как метод и как уровень, до которого в идеале могут подняться многие виды учебного труда школьников». Ученый, в частности, понимает исследование как основу творческой интерпретации литературного произведения. Не меньшее значение имеют дискуссионные проблемы школьного литературного исследования. Так, в качестве иллюстрации приведен пример дискуссионного семинара с главным вопросом: «Что раскрывает «Эпилог» в образе Наташи и в замысле романа?»

В заключение хочется сказать о позициях ученых, в основном дидактов, о проблемном обучении. Одни (например, В.М.Вагсов) прямо говорят о «методе проблемного обучения», другие

(М.И.Махмутов) убеждены, что нет проблемного метода, а есть проблемное обучение. Можно спорить о терминах, ибо речь идет о сути явления, не нашедшего адекватного терминологического решения. Важно, что в работе учителя-словесника все большее место занимает проблемная лекция (по содержанию и по способу изложения), проблемная беседа, обсуждение проблем поэтики художественных произведений. Эта работа оказывается частью того или иного метода преподавания.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Назовите известные вам основы классификации методов обучения литературе.
2. В чем вы видите основные достоинства аналитической беседы?
3. Определите возможности исследовательского метода на уроках литературы.
4. Как вы будете планировать деятельность учащихся в процессе чтения лекции учителем?

Литература

- Голубков В.В. Методика преподавания литературы. — М., 1962.
- Ионин Г.Н. Школьное литературоведение: Учебное пособие к спецкурсу. - Л., 1986.
- Кудряшев Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. — М., 1981.
- Никольский В.А. Методика преподавания литературы в средней школе. — М., 1971.
- Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. — М., 1985.

ГЛАВА V

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВОСПРИЯТИЯ И АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Восприятие читателем-школьником литературного произведения — это сложный творческий процесс, опосредованный всем жизненным, эстетическим, читательским и эмоциональным опытом ученика. 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). 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.

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.

- Домашние задания опережающего характера.

- 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.

- Систематические наблюдения в течение учебного года или нескольких лет.

Столь актуальная в настоящее время проблема восприятия литературы читателем-учеником волновала исследователей давно. Богатые традиции отечественной методики и практики преподавания являются основой поисков современных ученых и учителей-практиков.

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.). 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. Тем более что вариативные программы по литературе ориентируют преподавателя-словесника на совершенствование содержания уроков, на развитие у учащихся способности наслаждаться искусством, на обогащение их духовного мира, формирование нравственных идеалов.

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 диалекти-

чески 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.Арнаутов, 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. 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 X–XI классов способны оценить художественную значимость произведения, используя в своих оценках обобщения эстетического характера. В целом старшему школьному возрасту присуще желание систематизировать свои впечатления от прочитанного, поняв его как единое целое. Ряд 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 рас-

пределить индивидуальные задания, в нужном направлении развивать познавательные задатки и интересы учащихся.

Во всех случаях важно сохранить в учебном 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 учебного 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.

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.

В решении проблемы восприятия и анализа произведения искусства слова современной методика опирается на прогрессивные идеалы методистов XIX столетия. На заре возникновения отечественной методики преподавания литературы, в середине прошлого столетия, Ф.И. Буслаев (Б у с л а е в 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 (С т о - ю н и н В.Я. О преподавании русской литературы. — СПб., 1864). Как и В.И. Водовозов (В о д о в о з о в 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 рас-

крытие 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. 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 и 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.

У истоков становления методической науки 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 оружием познания действительности.

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

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.

Мы предлагаем такую классификацию видов анализа, в основе которой лежит постепенное совершенствование художественного восприятия. Условно можно выделить три вида анализа.

I — связан с учетом специфики непосредственного восприятия. Чаще всего он используется на первых этапах изучения текста, а также в аудитории, не владеющей в достаточной степени читательскими умениями.

II — учитель предполагает наличие этих умений у школьников, что дает возможность сократить время, отводимое на реализацию первого вида анализа, и увеличить объем работы, связанный с формированием образных и понятийных обобщений.

III — основной целью имеет совершенствование деятельности ученика, направленной на овладение способами изучения литературы, и шире — общения с искусством.

Итак, углубление восприятия учениками литературного произведения является результатом сложного воздействия всего процесса преподавания литературы на учащихся. Следует поставить также вопрос об этапах восприятия произведения в соответствии с этапами его изучения, о которых шла речь в третьей главе.

На первом этапе изучения произведения опасна поспешность, отрыв от непосредственного восприятия, стремление сделать преждевременные выводы. На вводных и ориентировочных уроках осо-

бенно важно мотивировать направленность анализа, создать интерес к работе.

На втором этапе, когда учащиеся анализируют образы, композицию, опорные эпизоды или комментируют строки поэтических произведений, учитель ведет их к постижению глубины авторского замысла, к пониманию как конкретного, так и обобщенного смысла событий, образов, а также специфики художественной манеры автора.

Основной задачей третьего этапа — заключительных уроков — является воссоздание целостности восприятия произведения искусства слова в соответствии с авторским замыслом и личностным пониманием прочитанного, а также активизация умений и навыков школьников.

Соотнесенность этапов изучения с этапами восприятия — 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. И хотя на уроках литературы порой трудно бывает определить, где кончается чтение и начинается анализ, где кончается один этап изучения текста и начинается другой, принципиальное деление на три этапа чрезвычайно важно, ибо на первом создается установка на осознанное отношение к произведению, на втором анализируется сам текст, на третьем делаются выводы и обобщения, совершенствуются умения и навыки анализа.

Следует учитывать особенности восприятия читателем различных родов литературы, что поможет четче раскрыть характер первоначального восприятия и его последующего углубления. Основной особенностью восприятия лирики является сила непосредственного эмоционального впечатления. Учащиеся V—VII классов более восприимчивы к лирической поэзии, чем ученики VIII—IX классов, когда у многих подростков наступает временная «глухота» к лирической поэзии. В X—XI классах интерес к лирике возвращается, но уже в новом, более высоком качестве. Наибольшую сложность представляет восприятие не только конкретного, но и обобщенного смысла поэтических образов, а также эмоциональной и смысловой роли стихотворной формы.

На уроках лирики учеников вводят в мир авторских мыслей и чувств; важно не торопиться совершить переход от единичного к обобщенному значению поэтического образа.

Научить школьника воспринимать лирическую поэзию — так можно сформулировать одну из важнейших целей школьного изучения литературы.

Трудность восприятия драмы связана с отсутствием авторской речи, особым значением речи персонажей, концентрированностью мыслей и чувств, соотнесенностью драмы с необходимостью сценического воплощения и той иллюзией действительной жизни, подлинный смысл которой часто ускользает от учащихся. В работе с учащимися используются такие методы работы, как выразительное и комментированное чтение, чтение по ролям, знакомство со сценической историей спектакля, беседа о просмотренном спектакле; чаще, чем при изучении других родов литературы, применяются технические средства обучения. Выразительное чтение, устное словесное рисование помогают усилить сопереживание и эмоциональное восприятие пьесы.

Произведения эпических жанров — а им отведено больше всего места в программе — также представляют определенную трудность для учащихся как средних, так и старших классов. Школьники средних классов в основном воспринимают сюжет и образы; старшеклассники воспринимают, кроме этого, композицию, идейное содержание, а также отдельные особенности стилистики манеры автора. Многочисленные наблюдения показывают, что даже учащиеся X—XI классов при самостоятельном разборе эпических произведений не улавливают их основные особенности: особого значения авторского мировосприятия, «взаимосцепления» отдельных частей и образов произведения и специфики художественного слова в эпосе (его конкретности, образности и соотнесенности с «голосом» автора).

Эпический способ художественного воспроизведения действительности основан на изображении внешнего по отношению к писателю мира. Важно добиться постижения учащимися единства всех компонентов произведений малой, средней и большой эпической формы. Жанр произведения выступает как одно из важнейших средств раскрытия его содержания.

В развитии русской прозы известный литературовед В.В.Кожин разграничивает два потока. К первому он относит М.Ю.Лермонтова, И.С.Тургенева, И.А.Гончарова, Л.Н.Толстого, которые тяготеют к непосредственной образности слова в прозе. Ко второму — Н.В.Гоголя, Ф.М.Достоевского, М.Е.Салтыкова-Щедрина, прозу которых Кожин называет «многоголосой», построенной на взаимодействии «голосов» автора и персонажей (К о ж и н о в В.В. Происхождение романа. — М., 1963. — С. 289).

Читатель-школьник чаще всего и больше всего общается с художественным миром прозаического произведения. Опыт изучения прозаических произведений в V—IX классах является основой всей последующей работы в старших классах.

Многочисленные наблюдения над особенностями восприятия «Кладовой солнца» М.М.Пришвина, проводившиеся в ряде школ г. Москвы (школы № 156, 23, 820 и др.), убеждают в том, что при самостоятельном чтении школьники осознают сюжетную канву повести, воспринимают отдельные описания природы. Важнейший момент — причина ссоры детей — не наводит их на раздумья; ученики ограничиваются воспроизведением спора о том, по какой дороге идти Насте и Митраше на Слепую елань. Без помощи учителя школьники не раскрывают отношение автора к природе и людям, у них не возникает желания раскрыть смысл заглавия сказки-были.

Но не следует спешить с выводами о характере непосредственного восприятия учениками сказки-были Пришвина, ибо отсутствие вербального отчета может говорить об отсутствии осознанного восприятия или опыта эстетического восприятия, а не об ограниченности восприятия того или иного литературного произведения, тем более такого сложного философского произведения, каким является «Кладовая солнца» М.М.Пришвина.

В связи со сказанным возникает предположение, что дополнительным средством выявления восприятия нравственного и эстетического потенциала «Кладовой солнца» могут стать рисунки школьников, к созданию которых они приступят до изучения текста в классе. В практике учителей-словесников рисунки по тексту художественных произведений создаются учащимися в процессе анализа на уроке или после этой работы. Этот небольшой эксперимент преследует ограниченную цель: выявить пласты восприятия учащихся, не фиксируемые при словесном отчете о прочитанном. Результаты оказались интересными.

Попробуем провести анализ образного восприятия текста «Кладовой солнца» шестиклассниками на основе их живописных работ. Методика проверки экспериментального приема изучения художественного восприятия заключалась в следующем. Одиннадцать учащихся двух VI классов школы № 820 Москвы (учитель Ж.В.Васильева), прочитавших сказку-быль Пришвина, получили задание создать рисунки, выбрав для этого любую тему, эпизод, описание. Расположим одиннадцать детских рисунков в соответствии с последовательностью событий «Кладовой солнца» и аналогичными этапами последующей текстуальной работы, что должно помочь внести коррективы в ставшую традиционной методику анализа повести Пришвина. Созданные учениками рисунки различны по исполнению и по степени самостоятельности, однако они убеждают в достаточно дифференцированном и глубоком восприятии текста. Интересен также выбор тем рисунков.

Рисунок Анны В. — портрет Насти. Ученица воплотила в нем то, что Пришвин раскрыл в образе «золотой курочки». Общее радостное впечатление от портрета девочки усиливается сочетанием ярких цветов и золотистых волос. Настя словно озарена лучами солнца. Рисунки Лены Р. и Максима Ц. раскрывают большое внимание учеников к трудовой жизни Насти и Митраши, к их немудреному хозяйству, что подсказывает необходимость уделить этому вопросу должное внимание на уроках работы по тексту. Ученики изображают деревенский двор, дом, постройки, Митрашу, выгоняющего скотину, Настю, пасущую козу на фоне зеленого луга. На рисунке Максима Ц. — за кособором виден диск солнца.

Школьники уловили не только особый интерес писателя к значению солнечной энергии в создании торфяных богатств, но и особую «солнечность» в изображении детей, тот неповторимый колорит сказки-были Пришвина, который не чувствовался в их высказываниях в беседах с учителем, предваряющих изучение «Кладовой солнца».

На рисунке Саши К. мы видим сросшиеся деревья и две разные дороги, по которым пойдут герои повести: ясно видимая, куда указывает Настя, и почти невидимая, поросшая травой, куда обращена рука Митраши. В рисунке не чувствуется самостоятельности, но радует внимание к характеру Митраши, к его упрямству, настойчивости.

Яркими акварельными красками написали Владик М. и Ярослав Н. центральные события произведения: Митраша попал в беду на болоте, а Настя, очнувшись, изумленно глядит на гадюку — еще немного, и она поймет, что забыла о брате, «забыла сама себя и все вокруг».

Три рисунка связаны с историей лесника Антипыча и собаки Травки. Два рисунка раскрывают восприятие шестиклассниками финальных событий повести. Рисунок Инны О. не богат по средствам изображения, но очень близок замыслу писателя. Дети возвращаются домой и вместе несут корзину, рядом с ними — нашедшая нового хозяина собака. В тексте эта сцена конкретно не обозначена — шестиклассница же сумела передать основную идею «Кладовой солнца», понять мысль автора о «правде вековой суровой борьбы людей за любовь», о силе единения людей во имя добра и справедливости.

Детские рисунки раскрывают новые стороны восприятия художественного произведения. В сочетании с данными предварительных устных бесед эти живописные опыты убеждают в том, что учащиеся сознательно отнеслись к образам, теме, идее произве-

дения. Школьники оказались восприимчивы к идейному замыслу и художественной манере автора, к его видению человека и природы. Следует отметить, что проведение этого небольшого эксперимента не противоречит самой природе художественного таланта Пришвина. Писатель рассказывал, что у него нередко рождались два желания: сфотографировать увиденное и написать о нем. Ярким примером может служить фотография писателя «Ель и сосна на Блудовом болоте»; она навеяла ему один из значимых образов «Кладовой солнца». Работа с художественными фотографиями занимала в творческой жизни Пришвина особое место, о чем свидетельствуют его многочисленные выразительные снимки, которые приведены в собрании сочинений писателя.

Проведенный эксперимент помогает внести коррективы в работу с учащимися на всех этапах изучения сказки-были «Кладовая солнца». Прежде всего необходимо усилить внимание к развитию образного восприятия и эстетического чувства учеников, повысить эмоциональную направленность уроков. Большого внимания потребует работа с теми главами, в которых раскрывается роль труда в жизни детей, своеобразие их характеров и жизненных позиций. Для реализации этих задач следует продумать творческие вопросы и задания, увеличить внимание к речевой деятельности учащихся и нравственному потенциалу уроков. Не следует забывать о том, что интерес к различным сторонам произведения, который нельзя не заметить в рисунках учащихся, раскрылся в условиях художественно-эстетической деятельности, а не созерцания.

Помимо четырех уроков по программе многие учителя-словесники проводят урок внеклассного чтения, который может предварять основные уроки. Это содействует приобщению учащихся к миру художественных произведений Пришвина, его неповторимым образам, помогает понять деятельную любовь писателя к человеку и природе, осознать образность и значимость слова в литературном произведении.

Этой же цели служит краткое вступительное слово учителя к изучению сказки-были, в котором следует коснуться основных тем его произведений.

Михаил Михайлович Пришвин (1873—1954) был агрономом, этнографом, охотником, путешественником, писателем.

Страсть Пришвина к путешествиям связана со стремлением открывать неизведанное, «небывалое». Уже одни названия ранних произведений писателя: «В краю непуганых птиц» (1906), «За волшебным колобком» (1907) — показывают его желание осмыслить жизнь человека и природы, совместить мечту и действительность. После 1922 года М.М.Пришвин живет в Московском крае (За-

горск, Переславль-Залесский, Звенигород). В годы Великой Отечественной войны Пришвин жил в деревне Усолье недалеко от Переславля-Залесского. В Усолье он встретил осиротевших в войну детей, которые сами вели хозяйство и были очень любимы односельчанами.

Настя и Митраша становятся главными героями повести, написанной М.М.Пришвиным в 1945 г.; он дает ей название и определяет жанр: сказка-быль. В ней писатель подводит итоги своим раздумьям о дорогах, которые выбирает человек, о жизни природы. Постараемся приблизить учащихся к образам природы, запечатленным писателем в его фотографиях, используем с этой целью Собрание сочинений М.М.Пришвина 1957 г. Кроме того, на уроке используем кадры из диафильма о Пришвине.

Всмотримся внимательно в то, что привлекло писателя, и мы увидим гармонию в его отношении к природе и человеку, стремление увидеть в жизни природы то, что родственно миру человека. Причудливые по форме заснеженные деревья ассоциируются с представлением о ночном стороже или материнском поцелуе. Он снимает лесное озеро и дает фотографии название «Лесное зеркало».

После вступительного слова учителя начинаем работу над текстом, анализируем эпизоды и описания, вдумываемся в причины поступков героев, строим наблюдения над художественным словом писателя. Возможны различные варианты: чтение повести полностью или с небольшими купюрами (последующий анализ) или чтение по частям с сопутствующим разбором текста. В качестве домашних заданий возможны следующие: пересказать любую из десяти глав сказки-были с сохранением стиля автора, написать изложение по отдельным фрагментам текста («Трудовая жизнь детей», «Ссора Насти и Митраши», «История собаки Травки», «Волк Серый Помещик», «Две дороги на Блудово болото»), подготовить выразительное чтение одного из описаний природы.

Учитывая особенности первоначального восприятия «Кладовой солнца» шестиклассниками, сосредоточим внимание на вопросах и заданиях, которые предлагаются для домашней работы, для аналитической беседы, для обобщений в конце каждого из четырех уроков.

1. Воспроизвести описание внешности Насти и Митраши, определить отношение автора к детям.
2. Рассказать о жизни ребят, о роли труда в их судьбе.
3. Подготовить пересказ о событиях на Блудовом болоте от лица Насти и от лица Митраши (по выбору).
4. Почему поссорились дети? Какие особенности характеров юных героев были причиной их ссоры?

5. Почему Митраша попал в беду? Какую ошибку совершила Настя?

6. Расскажите историю собаки Травки. Как Травка делила в своем сознании всех людей?

7. Какое значение имеют картины природы в «Кладовой солнца»? Какое значение имеет образ солнца в сказке-были? С какой целью автор использует олицетворения?

8. Объясните смысл заглавия произведения и подзаголовка «сказка-быль».

Такие вопросы и задания ориентируют класс на осознание целостности произведения и его основных компонентов. На первых уроках анализ строится в основном в расчете на воспроизводящую деятельность учащихся (1–3-е задания). Далее следует развивать образное мышление, внимание к нравственным проблемам произведения, воспитывать чувство слова (вопросы и задания 4–6-й). Последний (8-й) вопрос рассчитан на обобщение наблюдения над особенностями авторского замысла и жанра произведения.

Раскроем основные этапы деятельности учителя и учащихся на уроках. Особое значение имеет использование выразительного чтения на всех уроках, ибо возможности развития образного творческого мышления учащихся и повышения эмоциональной значимости занятий с помощью выразительного чтения продолжают оставаться в значительной степени неиспользованным резервом в работе по литературе.

Задание 1. Воспроизвести описание внешности Насти и Митраши, определить отношение автора к детям.

Начать анализ с этого задания естественно: оно соответствует природе художественного произведения, с этого начинается сам автор. В ходе урока особенно важно определить направление анализа, тот угол зрения, который сформулирует оценку произведения, придаст целостность и восприятию, и анализу литературного текста. Учащиеся воспроизводят начальные строки повести. Решаем, что весь рассказ не случайно ведется от лица геологов, охотников. В финале «Кладовой солнца» сказано: «Мы разведчики болотных богатств». Но не только о торфяных богатствах идет речь, не только торфу отдает солнце свое тепло. Пришвин пишет о богатстве человеческих душ, о «прекрасном равенстве» в дружбе, о борьбе добра и зла в мире человека, в душе человека, в мире природы.

В описании внешности Насти бросается в глаза повторение слова «золотой». Именно эта ее особенность была передана в детских рисунках. Насте 12 лет, по всему ее лицу рассыпаны веснушки, как золотые монетки, волосы «отливали золотом», сама она была

«как золотая курочка». Далее учащиеся рассказывают, что в описании Митраши, который был на два года моложе сестры, автор подчеркивает силу и упрямство, отсюда и его прозвище: «Мужичок в мешочке» (так, улыбаясь, называли его учителя в школе). Он тоже был «весь в золотых веснушках». Мы как бы сразу чувствуем отблеск солнечных лучей на лицах детей. Тема солнца, человеческого тепла буквально с первых страниц «Кладовой солнца». Этот мотив шестиклассники безусловно уловили при самостоятельном чтении, хотя сказать об этом в предварительной беседе не сумели. Но в рисунках это нашло отражение и в выборе ярко-желтого цвета, и в образе солнца.

Далее обращаем внимание учащихся на то, что в каждом слове видна любовь автора к детям, и не только автора. И рассказчики, и соседи любили осиротевших в войну детей, старались помочь им. Пришвин подчеркивает значение дружбы в жизни Насти и Митраши: «Не было ни одного дома, где бы жили и работали так дружно, как жили наши любимцы». В дружбе их было «прекрасное равенство», «их дружба перемогла все». Знакомство с судьбой брата и сестры, их общим дружным трудом по дому и хозяйству должно стать для учащихся уроком нравственности, уроком трудового воспитания. Целесообразно посвятить этому вопросу значительную часть первого урока.

Задание 2. Рассказать о жизни ребят, о роли труда в их судьбе.

Выполнение данного задания является естественным продолжением предыдущего задания. Шестиклассники отмечают, что Настя и Митраша не сразу всему научились, что им осталось после родителей крестьянское хозяйство и большая забота о нем. «Но с такой ли бедой справлялись наши дети в тяжкие годы Отечественной войны!» — восклицает автор. «Если только возможно было, — читаем мы далее, — они присоединялись к общественной работе. Их носики можно было видеть на колхозных полях, на лугах, на скотном дворе, на собраниях, в противотанковых рвах: носики такие задорные». И так, ребята всему научились, тем более что во многом они подражали отцу с матерью. Отмечаем, что ребята участвовали и во всех общих работах и делах. Уважение к семейным традициям, желание делать добро не только себе, но и другим (Митраша мастерил для соседей деревянную посуду) — все связано закономерно одно с другим и раскрывает духовное богатство брата и сестры. Не случайно из 11 рисунков, созданных учащимися 820-й московской школы, 2 посвящены трудовым будням брата и сестры.

Первые два задания потребуют от ребят вдумчивого подробного рассмотрения первой главы «Кладовой солнца». Далее нет необхо-

димости в таком обстоятельном анализе, так как учащиеся «вошли» в художественный мир произведения, усвоили исходные позиции автора. Следующая группа вопросов и заданий (3, 4, 5) охватывает основные события и описания повести. Начинаем с задания, помогающего развитию наблюдательности, созданию положительной мотивации в отношении самого анализа текста, пробуждению творческих начал личности. «Подготовить пересказ о событиях на Блудовом болоте от лица Насти и от лица Митраши (по выбору)». Дифференцированные задания, кроме того, повышают интерес к работе в классе, вносят элемент сравнительного анализа и приближают к решению ряда сложных вопросов, связанных с осознанием авторской позиции и характеров героев.

Пересказы учащихся, как правило, отличаются ярко выраженным личностным отношением, аналитическим характером. Учитель помогает комментировать наиболее значительные моменты. Особенно важно связать в ходе корректировки пересказов события и характеры «Кладовой солнца». Напомним, что М.А.Рыбникова считала «единство событийной линии с линией типажа» одной из основ школьного анализа литературного произведения. В целом пересказ событий с различных точек зрения помогает шестиклассникам понять за внешней простотой сюжета глубокий замысел писателя. Главное, чтобы раздумья над поступками героев стали для учащихся своеобразными нравственными уроками, помогли им задуматься над причинами собственных поступков, воспитали чувство ответственности за дружбу, труд, научили понимать причины споров и разногласий между людьми и отличать истинное от ложного, наносного.

Переходим к основному вопросу задания. *Вопрос 4.* Почему поссорились дети? Какие особенности характеров юных героев были причиной их ссоры? Вопрос состоит из двух взаимосвязанных между собой вопросов, что соответствует двум проблемным ситуациям. Важно суметь создать эти ситуации, иначе вопрос не станет проблемным, а останется только вопросом воспроизводящего характера.

При ответе на первый вопрос ученики нередко ограничиваются простым ответом: дети спорили о том, по какой дороге идти им за клюквой. Решаем, что еще дома Митраша вспомнил рассказ отца о богатой клюквой полянке — палестинке, о том, что там пока никто не побывал. В лесу Митраша установил компас и решил идти по «слабой» тропе. Настя же хочет идти по большой тропе, «куда все люди идут», она помнит и другие рассказы отца о страшной Слепой елани, топком месте в болоте, где погибло много людей и скота. Ей кажется, что палестинки вовсе может не быть, тем более

что отец любил и сказки рассказывать. Не будем спешить с выводами о причине ссоры детей, кто же из них был прав, а посмотрим, как встретил лес детей, как видит природу Пришвин.

Мир природы открыт человеку, в нем словно живут родственные ему силы. Школьники находят понравившиеся им описания и воспроизводят их: вот Звонкая борина «охотно открыла детям свою широкую просеку...», птицы и звери стараются выговорить «какое-то общее всем, единое и прекрасное слово...» Настя и Митраша понимают их усилия и хотят того же. Рассказчики-охотники понимают, какое это слово и на рассвете в лесу говорят всем, как людям, это слово: «Здравствуйте!»

Но и в природе есть злые силы. Учащиеся без труда находят описание сосны и ели. Злой ветер-сеятель не только устроил им несчастную жизнь, опустив лет двести тому назад в Блудово болото семя сосны и семя ели, — он прилетает покачать стонущие от боли деревья. Стон их близок всем живым существам. Услыхав его, собака «выла от тоски по человеку, а волк выл от неизбывной злобы к нему».

Сора детей у Лежачего камня, как в зеркале, отражается в состоянии природы. Вот на небе появилось облако, «как холодная синяя стрелка, и пересекло собой пополам восходящее солнце». Затем «вторая круто-синяя стрелка пересекла солнце». И наконец, когда брат с сестрой пошли разными дорогами, ворон все-таки долбанул косача, а «серая хмарь плотно надвинулась и закрыла все солнце с его живительными лучами». В этой части беседы с учащимися расширяем представление об олицетворении и его роли в художественном произведении.

Возвращаемся вновь к обдумыванию глубоких причин ссоры детей, что научит школьников вдумчивому чтению и анализу, а также уяснению нравственного потенциала «Кладовой солнца». Итак, какие же особенности характера юных героев были причиной их ссоры? Совместное обдумывание ответа приводит учащихся к пониманию различия в жизненных позициях брата и сестры. Митраша стремится открыть новое, неизведанное. Он хочет идти туда, «где еще никто не бывал». Настя осваивает человеческий опыт и хочет идти туда, «куда все люди идут». Дети не знали, что «большая тропа и малая, огибая Слепую елань, обе сходились на Сухой речке и там, за Сухой, больше уже не расходясь, в конце концов выводили на большую Переславскую дорогу».

Митраша выбирает прямой путь, «свою тропу». Расскажем классу, что тема своего пути, «путика», является одной из центральных тем творчества М.М.Пришвина. Один из героев «Корабельной чаши» говорит, что «у каждого человека на пути к правде есть

свой **путик**». Каждый человек, по мысли писателя, должен прийти с чем-то своим личным, им самим завоеванным, на общую большую дорогу жизни». Настя и Митраша не знали, что обе дороги сходятся в одном месте. Не знали они и другого: того, что веру Насти в человеческий опыт следовало бы соединить с мечтой Митраши о неизведанном.

Этот вывод подводит учащихся к подготовке ответа на 5-й вопрос: «Почему Митраша попал в беду? Какую ошибку совершила Настя?»

Школьники делают вывод, что Митраша не попал бы в беду, если бы не сошел с «тропы человеческой», не забыл бы советы старого лесника Антипыча: «Не знавши броду, не лезьте в воду». Митраша шел по тропе, по которой «шел такой же человек, как и он, значит, и он сам, Митраша, мог по ней смело идти». Но Митраша решил сократить дорогу, «оставил выбитую тропу человеческую и прямо полез в Слепую елань». А ведь и Настя предупреждала его об опасности, и «трава белоус показывала направление обхода елани». Как только Митраша как бы пренебрег опытом людей и пошел напрямик, оставив в стороне траву белоус — «неизменный спутник тропы человеческой», так сразу же оказался в опасности. Поначалу он ее не почувствовал, потому елань и называлась Слепою, «что по виду ее невозможно было узнать». А когда почувал мальчик опасность и остановился, в один миг погрузился по колена. Попробовал рвануться — еще, и еще, и еще. И погрузился по самую грудь, так что удержаться мог только на положенном плащмя на болото ружье. И вот тут-то «умные на всякое поганое дело сороки смекнули о полном бессилии погруженного в болото маленького человечка».

Осуждает ли автор Митрашу? Часть учащихся склонна думать, что осуждает за самонадеянность, что надо было идти вместе с Настей по большой дороге. Важно подвести класс к пониманию глубокого замысла писателя: он ценит порыв мальчика к неизведанному, веру в мечту, смелость, но осуждает за пренебрежение человеческим опытом. Не случайна деталь: когда Митраша хотел выскочить из болота, он увидел совсем близко «высокую белую траву на следу человеческом» и именно туда попытался рвануться. Образ тропы человеческой и рядом с «ручейком тропы» — высокая сладкая трава белоус, один из прекрасных художественных образов «Кладовой солнца», воспринимается читателем-школьником как отражение желания писателя научить уважению к памяти, к традициям, к опыту поколений.

Спасает Митрашу собака лесника Антипыча Травка, которой старый хозяин обещал «перешепнуть» правду. История собаки Трав-

ки занимает особое место в повести, поэтому предлагаем шести-классникам задание 6-е («Расскажите историю собаки Травки»). В рисунках учащихся история собаки Травки воспроизводилась с различными подробностями. Маша Г. старательно написала акварельными красками избушку Антипыча, убегающего зайца и вытянувшуюся фигурку собаки. Света Д. передала одиночество собаки, ее тоску — на сером фоне она карандашом изобразила редкий кустарник, болотные кочки, яркие ягоды клюквы и сидящую собаку. На уроке школьники, как правило, с интересом пересказывают историю Травки, говорят о ее любви к человеку, о тоске по нему, о желании иметь нового хозяина.

Травка, чую «беду человеческую», подошла к Насте и лизнула ее в щеку. Автор вторично говорит о том, что собака, «чуя беду человеческую», подняла высоко голову и завывала. Возле Митраши Травка оказалась случайно («разлетевшись на елани по зайцу»). Но в итоге раздумий о событиях на болоте школьники приходят к выводу, что Пришвин как раз не случайно приводит Травку туда, где плохо человеку. Вернемся ко второй части 5-го задания: «Какую ошибку совершила Настя?» Ответить на этот вопрос на первый взгляд нетрудно. Ученики говорят о жадности, о том, что Настя забыла о брате и думала только о клюкве: «Она ссыпает горсточку за горсточкой, все чаще и чаще, а хочется все больше и больше».

Важно, чтобы школьники поняли, как тревожился сам автор за девочку, как он переживал ее «беду», а в общем, и вину. Предлагаем ученикам найти соответствующие слова в тексте и прочитать их выразительно. «Бывало раньше дома часу не поработает Настенька, чтобы не вспомнился брат, чтобы не захотелось с ним перекликнуться. А вот теперь он ушел один неизвестно куда, а она и не помнит, что ведь хлеб-то у нее, что любимый брат там где-то, в темном болоте, голодный идет», — читают школьники и находят подтверждение тревожным мыслям писателя на последующих страницах. «И только-только бы вспомнить, как вдруг Настенька увидела такое, что не всякой клюквеннице достается хоть раз в жизни своей увидеть».

Писатель словно стремится силой своей любви к человеку вернуть его на путь добра, а не жадности, дружбы, а не отчуждения. Поэтому особое внимание следует уделить авторскому отношению к человеку. Вдумываясь в содержание сказки-были, они начинают видеть, понимать и чувствовать то, что не заметили при самостоятельном чтении. Вот ворон и ворониha по-своему переключаются друг с другом, предчувствуя возможную поживу и от погибающего в болоте маленького человека, и от ползающей по земле девочки — прежней Золотой Курочки на высоких ножках.

Но особенно поражает то, что лось не принимает Настю за человека: «У нее повадки обычных зверей». И только встреча с шипящей змеей привела Настю в чувство: «Насте представилось, будто это она сама осталась там, на пне, и теперь вышла из шкуры змеиной и стоит, не понимая, где она». Целесообразно в этой части беседы обратиться к заключительной части повести. Только тогда, когда Настя отдала эвакуированным ленинградским детям всю целебную ягоду, поняли, как она мучилась из-за своей жадности.

При любом варианте работы: чтение сказки-были на двух первых уроках и последующая беседа на третьем и четвертом уроке или чтение и беседа на всех четырех уроках — раздумья в ходе подготовки ответов на 4-й, 5-й и 6-й вопросы помогают расставить нравственные акценты, понять авторскую концепцию действительности. Поэтому вопрос: «Как Травка делила в своем сознании всех людей?» — не представляет для школьников трудности и вызывает интерес. Травка всех людей делила на две категории: одна — это «Антипыч с разными лицами», другая — это враг Антипыча. «И вот почему, — пишет автор, — хорошая, умная собака не подходит сразу к человеку, а становится и узнает, ее это хозяин или враг его». В Митраше она сначала признала нового Антипыча, но мальчик составил хитрый план своего спасения, и Травка «своей чистой душой» подозревала «что-то не совсем чистое» в его ласковых словах. И наконец, вырвав Митрашу из болота и услышав его слова: «Иди же теперь ко мне, моя Затравка!», собака бросилась к нему. В исполнении одного из учащихся звучат прекрасные строчки повести Пришвина, в которой соединились сказка и быль, мечта и реальность. «Услышав такой голос, такие слова, Травка бросила все свои колебания: перед ней стоял прежний, прекрасный Антипыч. С визгом радости, узнав хозяина, кинулась к нему на шею, и человек целовал своего друга и в нос, и в глаза, и в уши».

Поставим перед школьниками вопросы проблемного характера: «Почему разговор о большой суровой правде человеческой связан с образом Антипыча?», «Что он мог, как он пошутил обещал, «перешепнуть» своей собаке Травке?» Прежде всего остановим внимание класса на том, что Пришвин именно после описания спасения мальчика и радостной встречи Митраши и Травки сам раскрывает в конце одиннадцатой главы свой идеальный замысел, свое понимание взаимоотношений мира человека и мира природы — и объясняет свое понимание правды. Учащиеся воспроизводят известные строки из текста «Кладовой солнца»: «Очень может быть, тот Антипыч, как Травка его понимает, или, по-

нашему, весь человек в древнем прошлом его, перешепнул своему другу-собаке какую-то свою большую человеческую правду, и мы думаем: эта правда есть правда вековой суровой борьбы людей за любовь». Учитель поможет шестиклассникам сформулировать обобщение. Для читателя 90-х гг. книга Пришвина, написанная в 1945 г., не является историей. Она учит уважению к традициям, опыту людей и помогает понять человеческую мечту и поиск своей дороги в жизни. Пришвин с огромной любовью относится к человеку и природе, но это деятельная, требовательная любовь. Писатель видит зло и в мире человека, и в мире природы. Школьники вспоминают, как суматошно радовались сороки беде маленького человека, а малая птичка кулик кричит: «Жив, жив!» За любовь, за добро надо бороться, надо научиться многое преодолевать и в самих себе — этот вывод учащиеся делают самостоятельно, он продуман, прочувствован, им органически завершается обсуждение сложных жизненных проблем.

На одном из последних уроков школьники выступают с развернутыми сообщениями по содержанию 7-го задания. Работа может быть оформлена как три групповых задания: письменные ответы и вопросы: «Какое значение имеют картины природы в «Кладовой солнца»? Какое значение имеет образ солнца в сказке-были? С какой целью автор использует олицетворения?»

Указанные задания имеют итоговый, проверочный характер, для выполнения их школьникам прежде всего необходимо использовать материал предыдущих уроков. Учащиеся подбирают понравившиеся им описания, вновь создают рисунки, готовят выразительное чтение текста, пересказы, на уроке учитель может использовать приемы устного словесного рисования, работу над киносценарием. Для наблюдений над своеобразием изображения природы Пришвиным могут быть выбраны следующие отрывки: описание сросшихся деревьев, описание тишины вечерней зари, описание восхода солнца. Кроме того, школьники с интересом воспроизводят изменения в природе, которые создают как бы своеобразный эмоциональный, близкий к музыкальному фон сцены ссоры детей у Лежачего камня. Картины природы, решают учащиеся, имеют особое значение в произведении. Пришвин видит в жизни природы то, что похоже на человеческие отношения. Все силы природы разделены автором на добрые и злые. Журавли радостно встречают победу солнца над ночью, а из глубины болота, где еще не рассеялся ночной сумрак, доносится нерадостный вой волка Серого Помещика.

Тетерев-косач радостным чуждым встречает солнце, а ворон незаметно подбирается к прекрасной птице, чтобы испод-

тишка «долбануть» ее. Пришвин сумел с такой силой показать единство всего живого, что идея суровой вековой борьбы людей за любовь воспринимается как призыв к добру, справедливости, миру. Поэтому явно недостаточно говорить только о том, что солнце отдает свое тепло скрытой в недрах земли энергии. На рисунках детей солнце сияет на небе: над детьми, лесом, деревней. Солнце — это свет и радость, любовь и великая сила единения людей во имя общего дела.

В завершение учащиеся работают над обобщающим 8-м заданием: «Объясните смысл заглавия произведения и подзаголовка «сказка-быль». Заложенный в «Кладовой солнца» смысл выходит далеко за пределы простой истории о походе детей за клюквой в лес. И рассказ о соре Насти с Митрашей, и история лесника Антипыча, и мысли обо всех тех, кто прошел по «тропе человеческой», — все это раскрывает великую силу единения людей во имя правды. Эта мысль угадывается во всех частях произведения. Правда спасла детей, помогла им преодолеть беду.

Раскрывая смысл заглавия, ученики читают выразительно описание Блудова болота и решают, что «Кладовая солнца» — это и накопленные солнцем природные богатства, и любовь Пришвина к человеку, к его добрым делам. Небольшая повесть Пришвина в жанровом отношении определена самим писателем как сказка-быль. Она вводит нас в гущу человеческой жизни и в мир природы — и вместе с тем это путешествие в небывалое, в сказочную страну, где добро побеждает зло. Сказка-быль Пришвина соединяет достоверность конкретного факта с поэтическим изображением мира, с поэтической условностью.

После изучения «Кладовой солнца» М.М.Пришвина учитель может предложить классу различные задания: домашние сочинения различных типов, создание живописных рисунков с последующим оформлением выставки в кабинете литературы, конкурс чтецов, экскурсия в природу и др.

Постижение учащимися пришвинской любви к человеку и природе должно помочь сформировать деятельностные качества личности, стремление внести прекрасное в отношение к товарищам, в стиль поведения, во взаимоотношения с членами семьи, в восприятие природы, памятников культуры, быта. Дело не только в насыщении школьников самой высокозначимой художественно-эстетической информацией. Формирование духовного мира личности предполагает расширение различных сфер деятельности, в том числе художественно-эстетической. Именно в самостоятельной деятельности в наибольшей степени раскрывается и читательское восприятие школьников. Проведенная работа показала, на-

сколько восприимчивы школьники к прекрасному, какие богатые возможности духовного роста и эстетического развития во многом еще не использованы.

От того, как проводится анализ литературного текста, как влияют занятия по литературе на самостоятельное чтение учащихся, — в значительной степени зависит развитие духовного мира учащихся. Рассмотрим на отдельных примерах работы с учащимися VIII–XI классов процесс формирования их читательской культуры.

* * *

Изучение поэзии Н.М.Рубцова в VIII классе откроет учащимся красоту образов родины и природы, ее лесов и полей, души человека и вселенной:

Тихая моя родина!
Ивы, река, соловьи...
Мать моя здесь похоронена
В детские годы мои.

— Где же погост? Вы не видели?
Сам я найти не могу.
— Тихо ответили жители:
— Это на том берегу.

Тихо ответили жители,
Тихо проехал обоз.
Купол церковной обители
Яркой травой зарос...

С каждой избою и тучею,
С громом, готовым упасть,
Чувствую самую жгучую,
Самую смертную связь.

Обращаем внимание на повторяемость слов «тихая», «тихо» — в семидесятые годы появился термин «тихая поэзия»; но помимо этого «тихого» видения мира, поэт чувствует «жгучую связь» со всем, что его окружает.

Рубцов рос сиротой, после детдома — работа на траловом заводе, морская служба и личные неурядицы, наконец, ранняя смерть — это вехи его жизненного пути. Он навсегда остался добрым и сердечным. Его поэтическое чувство отражено в самой при-

роде его сткха. В подлинно народных традициях он создает свою последнюю книгу стихов «Подорожники», которую не успел закончить:

Топ да топ от кустика до кустика —
Неплохая в жизни полоса.
Пролегла дороженька до Устюга
Через город Тотму и леса.

Его единение с природой ничто не может нарушить — это иная, по сравнению с суетной, жизнь:

Разве что от кустика до кустика
По следам давно усопших душ
Я пойду, чтоб думами до Устюга
Погружаться в сказочную глушь.

В стихотворении «Журавли» звучат мотивы, приближающие поэзию Рубцова к лучшим традициям русской классики:

Меж болотных стволов красовался восток
огнеликий...
Вот наступит октябрь — и покажутся вдруг журавли!
И разбудят меня, позовут журавлиные крики
Над моим чердаком, над болотом, забытым вдали...
Широко по Руси предназначенный срок увяданья
Возвещают они, как сказание древних страниц.
Все, что есть на душе, до конца выражает рыданье
И высокий полет этих гордых прославленных птиц.
Широко на Руси машут птицам согласные руки.
И забытость болот, и утраты знобящих полей —
Это выразят все, как сказанье, небесные звуки,
Далеко разгласит улетающий плач журавлей...
Вот летят, вот летят... Отворите скорее ворота!
Выходите скорей, чтоб взглянуть на высоких своих!
Вот замолкли — и вновь сиротеет душа и природа
Оттого, что — молчи! — так никто уж не выразит их...

Поэт сам чувствует эту связь, его метафоры («Я люблю судьбу свою...») обретают особую силу поэтического обобщения:

Сколько было здесь чудес,
На земле святой и древней,

Помнит только темный лес!
Он сегодня что-то дремлет.
От заснеженного льда
Я колени поднимаю,
Вижу поле, провода,
Все на свете понимаю!
Вон Есенин —
на ветру!

Блок стоит чуть-чуть в тумане
Словно лишний на пиру
Скромно Хлебников шаманит.
Неужели и они —
Просто горестные тени?
И не светят им огни
Новых русских деревенок?

Выразительное чтение стихотворения «Звезда полей», раздумья над особой проникновенностью видения поэтом мира, «всех городов, поднявшихся вдали», родины, окутанной сном, «всех тревожных жителей земли» — углубляют восприятие текста:

Звезда полей во мгле заледенелой,
Остановившись, смотрит в поляню.
Уж на часах двенадцать прозвенело,
И сон окутал родину мою...

Звезда полей! В минуты потрясений
Я вспоминал, как тихо за холмом
Она горит над золотом осенним,
Она горит над зимним серебром...

Звезда полей горит, не угасая,
Для всех тревожных жителей земли,
Своим лучом приветливым касаясь
Всех городов, поднявшихся вдали.

Но только здесь, во мгле заледенелой,
Она восходит ярче и полней,
И счастлив я, пока на свете белом
Горит, горит звезда моих полей...

Что же является центральным образом всего стихотворения? Образ звезды полей, она «во мгле заледенелой» «восходит ярче и

полней», она «горит над золотом осенним», «она горит над зимним серебром». Уроки по лирике Н.М.Рубцова открывают для школьников неповторимую образность его поэтического мира, учат воспринимать и любить поэзию.

* * *

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

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

- Как воспринимает красоту природы Кулигин?
- Что мы узнаем из первого явления о действующих лицах драмы?

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

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

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

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

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

Действие второе

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

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

Действие третье

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

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

Действие четвертое

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

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

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

Действие пятое

«Какое эмоциональное впечатление производит сцена развязки? Как вы понимаете самоубийство Катерины: признак это силы

или слабости? В каких словах Бориса раскрыта суть его характера? Как вы оцениваете поведение Кабанова в седьмом явлении и его последние слова: «Хорошо тебе, Катя! А я-то зачем остался жить на свете да мучиться!»?»

Преподавателю важно в процессе работы над текстом пьесы научить старшеклассников вдумчивому чтению, чуткому отношению к слову, эстетическому восприятию образов и событий драматического произведения. Отдельные сцены целесообразно прочитать по ролям, использовать прием устного рисования, обратиться к сценической истории пьесы или использовать аудиовизуальные средства.

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

В работе над романом И.С.Тургенева «Отцы и дети» большое внимание следует уделить углублению представлений учащихся об индивидуальном стиле писателя, об особенностях жанра романа. Следует подвести школьников к пониманию того, что в романах Тургенева всесторонне раскрыты связи человека с эпохой, что Тургенев-романист сыграл огромную роль в развитии жанра социально-психологического романа. В работе с классом используем материал самостоятельного чтения романов «Рудин», «Дворянское гнездо», «Накануне» (по выбору). На данном этапе литературного развития учащихся в центре работы обобщающего характера стоит выяснение своеобразия творческой индивидуальности писателя и его роли в развитии русской реалистической литературы.

В изучении творчества Ф.М.Достоевского, Л.Н.Толстого и А.П.Чехова стремимся к активному использованию понятия стиля в процессе анализа.

В работе над романом-эпопеей «Война и мир» некоторые методисты и учителя-словесники предпочитают применять только один из путей анализа, другие же считают, что целесообразно использовать смешанный путь анализа. Воспитываем эмоциональное отношение к содержанию и форме произведения, основанное на углублении непосредственного восприятия текста, формируем устойчивый интерес к самому процессу анализа. Далее, на наш взгляд, желательно переходить к проблемному и «пооб-

разному» анализу, организуя в соответствии с этим деятельность учащихся. Сосредоточим внимание на углубленном анализе эпизодов, указав учащимся на недостаточность простого пересказа событий.

Подводим класс к пониманию внутренней целостности романа. Единой нитью связаны военные и мирные сцены, ибо мерилом всего истинного Толстой выбирает именно «мысль народную».

В работе над эпизодами романа, в наблюдениях над образами и событиями проследим движение авторской мысли от внешнего к внутреннему, истинному значению поступка, движения души. Для Толстого главное — понять богатство, глубину и многообразие жизненных связей, понять развивающийся человеческий характер.

Анкетирование, проведенное при изучении следующей темы, на уроках по рассказу А.П.Чехова «Ионыч», показало эффективность рекомендуемой системы работы, целесообразность усложнения заданий по анализу стиля писателей от темы к теме, а также наличие неиспользованных резервов в плане усиления идейно-эстетического и эмоционального воздействия художественной литературы на учащихся.

Самостоятельная домашняя работа до анализа текста рассказа «Ионыч» в классе вызвала большой интерес учащихся. Вопросы и задания формулировались следующим образом:

- Мое понимание рассказа и судьбы доктора Старцева.
- Какое значение придает Чехов истории доктора Старцева.
- Как удалось Чехову в коротком рассказе раскрыть историю целой человеческой жизни?
- В чем вы видите характерные особенности стиля Чехова?

В системе предлагаемых учащимся вопросов заложена ориентация на осознание проблематики рассказа. Анализ самостоятельных творческих работ учащихся показал следующее. Старшеклассники с вниманием отнеслись к судьбе доктора Старцева, сознательно восприняли и воспроизвели содержание рассказа. Они и жалеют и осуждают чеховского героя. Труднее для них — определить авторскую позицию, многие предпочитают в ответе на второй вопрос («Какое значение придает Чехов истории доктора Старцева?») ограничиться рассмотрением типичности образа.

Ответы на третий и четвертый вопросы свидетельствуют о том, что учащиеся, оканчивающие X класс, могут самостоятельно определить основные особенности стиля писателя (были названы правдивость, краткость, значимость художественных деталей, пейзажа, особая роль подтекста, использование «говорящих» фамилий, ирония, юмор, средства сатирического изображения и другие). Нравственная проблематика рассказа точно и убедительно

определяется в тех частях письменных работ, в которых сравниваются доктор Старцев в начале и в конце рассказа.

Подобное небольшое исследование читательского непосредственного восприятия может провести каждый учитель, чтобы определить направление работы в классе по тексту изучаемого по программе произведения и в организации дальнейшей деятельности учащихся. Целесообразно увеличить самостоятельность учащихся в рассмотрении произведений, предложенных программой для внеклассного чтения. Так, например, проводится урок внеклассного чтения по рассказу А.П.Чехова «Невеста». Рассказ читается дома, в классе можно пользоваться текстом, на уроке возможны варианты работы; рассказ анализируется: 1) полностью самостоятельно, 2) по вопросам, 3) в сочетании первого и второго вопроса.

В качестве ориентиров анализа текста рассказа на уроке предлагается на выбор 8 вопросов.

1. Почему Надя уехала накануне свадьбы?

2. Что изменилось: Надя или окружающий ее мир? Как Чехов раскрывает это?

3. Охарактеризуйте позицию автора: его отношение к изображенной жизни и действующим лицам. Как Чехов раскрывает это отношение?

4. Как построен рассказ? Есть ли в нем завязка, развязка? Какое значение имеет в рассказе пейзаж?

5. В чем вы видите основной конфликт рассказа?

6. Много ли событий описано в рассказе? Какие вы считаете наиболее значимыми?

7. С помощью каких средств воссоздает Чехов характеры и ситуации?

8. Какие коренные проблемы русской жизни конца XIX — начала XX в. отразил Чехов в рассказе?

Проблемы, поставленные перед учащимися, имеют прямое отношение к формированию и развитию умений целостного анализа художественного произведения в единстве составляющих компонентов. Кроме того, эти проблемы связаны с необходимостью сформировать навыки использования теоретико-литературных понятий в ходе анализа. В выяснении авторского миропонимания, его нравственных и эстетических принципов особое место на уроке внеклассного чтения должно быть отведено решению вопроса об отношении автора к изображенной жизни и действующим лицам. Выше мы отметили, что именно этот вопрос не вычленился в структуре непосредственного читательского восприятия на материале чтения рассказа «Ионыч». Уроки вне-

классного чтения помогают реализовать основные направления в изучении монографической темы «А.П.Чехов».

В литературном образовании одиннадцатиклассников повышается уровень самостоятельности, что связано с необходимостью овладеть большим по объему материалом, активизировать непосредственное восприятие. Сказанное не снижает значимости целенаправленного общения учащихся с миром художественного произведения, особенно на первом этапе изучения.

* *
*

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.

Часто приходится встречаться с тем, что даже одиннадцатиклассники не могут высказать впечатления о прочитанном, активизировать читательский опыт, отобрать материал для анализа текста, постичь глубину авторского замысла и своеобразие его эстетической системы.

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 литерату-

рождения, 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 школьного литературного образования.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Назовите основные особенности восприятия читателями литературного произведения.
2. Как вы понимаете взаимосвязь восприятия произведения и его анализа на уроке?
3. Какова специфика восприятия литературы учащимися различного школьного возраста?
4. Охарактеризуйте особенности восприятия школьниками различных родов и жанров литературы.
5. Приведите пример углубления восприятия текста в процессе анализа одного из произведений, изучаемых в средних или старших классах.

Литература

Анализ художественного произведения: Художественные произведения в контексте творчества писателя / Под ред. М.Л.Семановой. — М., 1987.

Богданова О.Ю. Развитие мышления старшеклассников на уроках литературы: Пособие к спецкурсу. — М., 1979.

Воспитание творческого читателя: Проблемы внеклассной и внешкольной работы по литературе / Под ред. С.В.Михалкова, Т.Д.Полозовой. — М., 1981.

Голубков В.В. Проблема психологического обоснования изучения литературы в школе // Литература і мова в школі: Ученые записки. — Киев, 1963. — Т. XXIV.

Гуревич С.А. Организация чтения учащихся старших классов. — М., 1984.

Демидова Н.А. Восприятие десятиклассниками романа А.Н.Толстого «Петр Первый» и проблемы его анализа в школе // Восприятие учащимися литературного произведения и методика школьного анализа. — Л., 1972.

Качурин М.Г. Влияние анализа на восприятие художественных произведений учащимися 4 класса // Восприятие учащимися литературного произведения и методика школьного анализа. — Л., 1972.

Корст Н.О. Восприятие литературного произведения и его анализ в школе // Вопросы анализа литературных произведений. — М., 1969.

Кудряшев Н.И. О процессе руководства восприятием литературного произведения старшеклассниками // Искусство анализа художественного произведения. — М., 1971.

Левидов А.М. Автор — образ — читатель. — Л., 1977.

Леонтьев А.А. Психологический подход к анализу искусства // Эмоциональное воздействие массовой коммуникации: педагогические проблемы (материалы семинара). — М., 1978.

Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. — М., 1975.

Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. — Л., 1974.

Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. — М., 1976.

Неверов В.В. Беседы о художественной литературе. — Л., 1983.

Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы. — М., 1972.

Рез З.Я. Изучение литературного произведения в школе как процесс // Лекции по методике преподавания литературы. — Л., 1976.

Якобсон П.М. Психология художественного восприятия. — М., 1964.

ГЛАВА VI

ЧТЕНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ИХ РОДОВОЙ СПЕЦИФИКЕ

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

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

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

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

Эпос

Методика анализа эпического произведения в значительной степени опирается на своеобразие рода и жанра. Вот как решает в

данном случае проблему анализа произведений М.А.Рыбникова: «Методические приемы диктуются природой произведения... Балладу можно разобрать с помощью плана, но вряд ли следует планировать лирическое стихотворение. Маленький рассказ читается и разбирается в полном его объеме. Из романа мы выбираем отдельные, ведущие главы и одну из них читаем в классе, другую дома, третью тщательно разбираем и пересказываем близко к тексту, четвертую, пятую, шестую разбираем в более быстром темпе и пересказываем кратко, отрывки из седьмой и восьмой глав даются в форме художественного рассказа отдельными учениками, эпилог рассказывает классу сам учитель. Загадка отгадывается и повторяется наизусть, пословица объясняется и сопровождается житейскими примерами, басня разбирается в расчете на осознание выраженной в ней морали» (Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. — М., 1985. — С. 58).

Широкие рамки повествовательной формы, которую представляет собой роман, позволяет вместить в него и историю человеческой жизни, и картину общественных нравов, и обрисовку социальных условий, и воспроизведение огромного многообразия человеческих характеров. Достоинства романа высоко ценил В.Г.Белинский: «...его объем, его рамы до бесконечности неопределены; он менее горд, менее прихотлив, нежели драма, ибо, пленяя не столько частями и отрывками, сколько целым, допускает в себе и такие подробности, такие мелочи, которые при своей кажущейся ничтожности, если на них смотреть отдельно, имеют глубокий смысл и бездну поэзии в связи с целым, в общности сочинения; ...форма и условия романа удобнее для поэтического представления человека, рассматриваемого в отношении к общественной жизни, и вот мне кажется, тайна его необыкновенного успеха, его безусловного владычества» (Белинский В.Г. Сочинения. — М., 1948. — Т. 1. — С. 112).

Если роман представляет собой большое эпическое произведение, охватывающее значительное количество событий, действующих лиц, то рассказ основывается на изображении одного или нескольких фактов, характерного для определенных социально-исторических условий. Рассказ — основной эпический жанр, изучаемый в V—VIII классах. Повесть является средней эпической формой, она раскрывает смысл большего количества эпизодов и персонажей, чем рассказ.

В предыдущей главе речь шла об отсутствии целостности восприятия учащимися отдельных компонентов, сторон произведения. Связать и сюжет, и другие элементы композиции, и образы, и приемы изображения, которыми пользуется писатель, с пробле-

мами, которые волнуют его, и выбрать для решения этого наиболее оптимальный методический вариант — ответственная задача учителя.

Поскольку основным недостатком восприятия эпических произведений особенно после их самостоятельного чтения оказывается отсутствие целостности, то одной из задач анализа является воссоздание этой целостности, причем внимание к жанру произведения играет в решении этой задачи немалую роль. Так, вступительное слово к изучению «Кладовой солнца» М.М.Пришвина в VI классе заканчивается кратким рассказом о своеобразии жанра сказки-были. Учитель отметит, что сказка Пришвина вводит нас в гущу жизни, в жизнь русской природы — и вместе с тем это путь в небывалое, в сказочную страну, где добро побеждает зло, где мужество и находчивость помогают побеждать. Сказка-быль Пришвина как бы соединяет достоверность конкретного факта с поэтическим изображением мира.

Система анализа эпических произведений в старших классах строится на использовании многообразия методов и приемов анализа. В работе со старшеклассниками особое внимание следует уделить выбору глав, эпизодов, описаний и обобщениям после наблюдений над отдельными частями текста, особенно в условиях обзорного изучения.

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

Беседы и анкетирование, проведенные с учащимися, прочитавшими «Повести Белкина» и «Пиковую даму», показывают, что они не воспринимают прозу Пушкина во всем ее богатстве. Воспринимается в основном сюжет повестей, и то в силу его сжатости недостаточно глубоко. Десятиклассники после самостоятельного чтения не осознают ни авторской позиции, ни художествен-

ных достоинств пушкинской прозы. А между тем это должно явиться основой всего последующего изучения прозы русских классиков. Художественная проза Пушкина — это новый этап в развитии взглядов самого писателя и в развитии русской литературы. Пушкин первый заложил основы русской реалистической прозы, хотя его особенная повествовательная манера не была никем повторена.

Первым этапом всей работы по прозе Пушкина является небольшая лекция учителя о «Повестях Белкина», созданных в период болдинской осени 1830 г. В лекцию включены элементы беседы и выступления учащихся, получивших индивидуальные задания по тексту отдельных повестей всего цикла (сопоставить два поединка в повести «Выстрел»; проследить изменения в положении и состоянии станционного зрителя во время трех приездов рассказчика).

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

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

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

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

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

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

Поведение Германна ученики объясняют влиянием среды («Поведение Германна мотивируется тем, что он живет в обществе, в

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

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

Пушкин дает отрицательную нравственную оценку герою, хотя прямо нигде ее не высказывает, но жажда денег становится той причиной, которая приводит Германна к трагическому концу. Авторская позиция раскрывается в эпиграфе к IV главе повести («...Человек, у которого нет никаких нравственных правил и ничего святого»). Справедливо утверждение Г.А.Гуковского, что характер Германна — это «могучее, типическое обобщение, образ, созданный на основе глубокого уразумения социального процесса проникновения капитализма в самые основы русской жизни» (Г у к о в с к и й Г.А. Пушкин и проблемы реалистического стиля. — М., 1957. — С. 340—341). Внимание к понятиям характера, метода, а также к особенностям индивидуального стиля писателя оказывает несомненное воздействие на углубление восприятия художественных произведений.

Используем запись самого Пушкина. В статье «О прозе», написанной в 1822 году, Пушкин так определил основные достоинства прозы: «Точность и краткость — вот первые достоинства прозы. Она требует мыслей и мыслей — без них блестящие выражения ни к чему не служат» (П у ш к и н А.С. Поли. собр. соч.: В 10 т. — М.; Л., 1957. — Т. VIII. — С. 15-16).

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

Углубление восприятия прозы Пушкина даже в сжатом обзорном варианте создает основу для всей последующей работы над

эпическими произведениями в старших классах. При изучении прозы М.Ю.Лермонтова используется сопоставление прозы Пушкина и Лермонтова с целью углубить понимание художественного метода писателей. В работе на уроках литературы особое значение имеет осознание учащимися таких особенностей прозы Н.В.Гоголя, как эпичность и лиризм, соединение низкого и высокого, сатирическая заостренность авторских характеристик, использование богатств народного языка.

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

В анализе романа М.Ю.Лермонтова «Герой нашего времени» целесообразно подвести учеников к мотивированному выбору и рассмотрению эпизодов. Учащимся в ходе уроков предлагаются задания:

- Назовите эпизоды, в которых раскрывается находчивость и сила характера Печорина.
- Укажите сцены, помогающие понять скептицизм и холодность Печорина.
- Как раскрывается характер Печорина в системе образов романа?

Следует подчеркнуть, что в жанровом отношении эпические произведения, изучаемые в IX классе, достаточно сложны для восприятия учащихся: роман в стихах А.С.Пушкина, социально-психологический роман М.Ю.Лермонтова, состоящий из пяти повестей, расположенных не в соответствии с хронологией событий; поэма в прозе Н.В.Гоголя.

Внимание учащихся к поиску Н.В.Гоголем жанра произведения подводит к пониманию того, что судьба Чичикова не является основой авторской концепции, что творческий замысел писателя связан с мыслями о русском народе и будущем России. Именно жанр поэмы, а не романа, как было первоначально задумано, дает возможность понять единство сюжета и целостность композиции, значение восприятия повествователем картин жизни, наконец, то особое место, которое занимает образ автора в произведении.

В работе десятиклассников над эпическими произведениями расширяется представление о взаимосвязи мировоззрения и твор-

чества писателя, об индивидуальном стиле писателя. При изучении романа-эпопеи Толстого «Война и мир» уделяется внимание формированию умений стилистического анализа эпизодов.

Работа над большим по объему эпическим произведением требует внимания к самому процессу организации повторного чтения в ходе анализа. Большую помощь в этом отношении могут оказать карточки с заданиями по тексту, предлагаемые в самом начале работы над романом-эпопеей — для общих, групповых и индивидуальных заданий. В качестве примера приведем образцы карточек по II, III и IV томам. Но сначала отметим, что необходимо глубоко рассмотреть текст I тома. Успех занятий по роману «Война и мир» в значительной степени определяется тем, как было организовано предварительное чтение, контроль преподавателя за выполнением заданий перед началом изучения романа. В практике преподавания сложилась хорошая традиция: проверять знание текста романа-эпопеи до его изучения. Считаем целесообразным на первом уроке дать учащимся ряд заданий, рассчитанных на самостоятельность их мышления, а также необходимость углубить и организовать первые впечатления от чтения романа. В соответствии с этим даются письменные проверочные работы по I тому:

1. Почему роман начинается с описания вечера в салоне Шерер? (т. I, ч. I, гл. I-VI).
2. В чем видит автор подлинный героизм (на батарее Тушина)? (т. I, ч. II, гл. XX).
3. Почему раненому князю Андрею Наполеон кажется маленьким, ничтожным человеком (князь Андрей на поле Аустерлица)? (т. I, ч. III, гл. XVI, XIX).

Следуя поставленной выше задаче, сосредоточиваем внимание на углубленном анализе эпизодов первого тома.

Для работы (помимо эпизодов, использованных для письменных заданий) выбираются следующие сцены:

- разговор князя Андрея с Пьером (т. I, ч. I, гл. V, гл. VI);
- в гостиной Ростовых (т. I, ч. I, гл. VIII, XVI);
- в имении князя Болконского (т. I, ч. I, гл. XXII (начало), XXV (конец главы));
- Шенграбенское сражение. Мечты князя Андрея о его Тулоне (т. I, ч. II, гл. XVI, XVII);
- первый бой Николая Ростова (т. I, ч. II, гл. XIX);
- женитьба Пьера на Элен (т. I, ч. III, гл. I, II);
- Аустерлиц. Движение русской армии. Изображение состояния солдат, князя Андрея, Кутузова, Наполеона, императора Александра (т. I, ч. III, гл. XIV, XV, XVI).

В системе занятий по изучению «Войны и мира» особое значение приобретают такие качества анализа, как концептуальность и целостность. Реализуются они в идейно-стилистическом анализе эпизодов, в определении «взаимосцепления» частей романа, в соотношении идейного содержания и авторской позиции с мировоззрением Толстого. Учитель расскажет учащимся, что Толстой, работавший над «Войной и миром» с 1863, в течение семи лет, упорно искал художественную форму для воплощения своего замысла.

Взяв за основу «мысль народную», Л.Толстой нашел новую художественную форму романа-эпопеи, рамки которого дали ему возможность раскрыть героический подвиг народа в войне 1812 г. «Мысль семейная» в «Войне и мире» не существует отдельно от «мысли народной». По выражению М.Б.Храпченко, история и современность смыкаются в романе через глубокие освещения тем общечеловеческого значения, через выход за рамки изображаемой эпохи.

Под таким углом зрения учитель проводит концептуальный анализ «опорных» эпизодов I-го тома, формируя представление о проблематике романа. Учащимся дается определенный круг проблем: судьбы народа, вопрос о путях развития русского общества и о судьбах лучших представителей дворянского класса, проблема подлинного и мнимого героизма, приоритет нравственного духовного начала в человеке, вопрос о назначении женщины, проблемы воспитания, осуждение бонапартизма, ценность естественного начала в противовес светскому.

Работая над отрывками из III части I тома (гл. XIV–XVI), в которых события сосредоточены вокруг Аустерлицкого сражения, обращаем внимание на следующие моменты, которые раскроются в коллективной беседе (под руководством учителя).

1. Как показал автор значение общего коллективного начала в военной жизни солдат?
2. Почему возникли путаница и беспорядок в движении русской армии?
3. Определите значение повторяющегося и вместе с тем динамичного описания утреннего тумана в главах, посвященных Аустерлицу.
4. Из каких деталей «лепится» образ Наполеона, наблюдающего за русским войском.
5. О чем мечтает князь Андрей?
6. Как раскрыто состояние Кутузова? Как вы понимаете причину его резкого ответа императору?
7. Как ведет себя Кутузов в решительные минуты боя?

8. Можно ли назвать поведение князя Андрея подвигом?

Заключительную часть урока посвящаем составлению плана работы на последующих занятиях, определив основные проблемы и образы, которым будет уделено внимание, и обозначив перспективные задания для самостоятельной работы. В итоге составляется запись:

- Позиция автора в изображении исторических лиц и исторических событий. Тема народной войны.
- Коллективный образ героического русского народа.
- Духовные искания князя Андрея и Пьера.
- Наташа — любимая героиня Толстого.
- Мысли автора о подлинной красоте человеческих отношений, нравственной ценности человека и назначении женщины.
- Героизм в изображении Толстого. Образ народного полководца. Поричание бонапартизма. Народ и личность в истории. Судьбы народные и судьбы героев романа-эпопеи в сцене Бородинской битвы.
- Стиль Толстого. Книга — учебник жизни.
- Значение романа-эпопеи «Война и мир».

После углубленного анализа I тома целесообразно увеличить самостоятельность учащихся, предложить задания, развивающие их читательское воображение. Оформляем 26 карточек, чтобы у каждого ученика было представление о системе, характере и динамике работы.

По II тому:

1-я карточка (групповое задание). Пьер после вступления в братство масонов, визит в Богучарово (ч. II, гл. X–XIV). Что привлекало Пьера в братстве масонов? Что лежит в основе отношений Пьера и князя Андрея?

2-я карточка (индивидуальное задание). Поездка князя Андрея в Отрадное (ч. III, гл. I–III). Определите основные особенности художественной манеры Л.Толстого.

3-я карточка (индивидуальное задание). Первый бал Наташи (ч. III, гл. XIV–XVII). Рассмотрите иллюстрацию Л.О.Пастернака. Что могло вызвать возглас Толстого: «Прекрасно, прекрасно!»?

4-я карточка (групповое задание). Пляска Наташи (ч. IV, гл. VII). Какие свойства природы Наташи восхищают автора?

5-я карточка (индивидуальное задание). Неудавшееся похищение Наташи Анатолом Курагиным (ч. V, гл. XV–XVIII). Что лежит в основе дружбы Анатоля Курагина и Долохова? Как, вы думаете, относится сам автор к поступку Наташи?

По III тому:

6-я карточка (общее задание). Начало войны 1812 г. (ч. I, гл. I). Как оценивает Толстой роль личности в истории? Какое значение придает частной и «роевой жизни» человека?

7-я карточка (индивидуальное задание). Переправа польских улан через Неман (ч. I, гл. II). Как раскрывает писатель свое отношение к бонапартизму?

8-я карточка (групповое задание). Пьер в начале войны (ч. I, гл. XIX). Как характеризует Пьера его душевное смятение и неудовлетворенность собой и окружающими?

9-я карточка (групповое задание). Пожар Смоленска и отступление русской армии (ч. II, гл. IV–V). Каким общим чувством охвачены жители города и солдаты? Как относятся солдаты к князю Андрею и почему?

10-я карточка (групповое задание). В петербургских салонах (ч. II, гл. VI). Что лежит в основе «взаимосцепления» эпизодов: пожар Смоленска и жизнь петербургских салонов?

11-я карточка (индивидуальное задание). Богучаровский бунт (ч. II, гл. IX, XI, XIV). Почему княжна Марья не могла понять богучаровских мужиков? С какой целью Толстой ввел в роман сцену бунта? Как показаны основные участники бунта и Николай Ростов?

12-я карточка (индивидуальное задание). Разговор Кутузова с князем Андреем (ч. II, гл. XVI). Как вы понимаете слова Кутузова: «Твоя дорога — это дорога чести»? Какое значение имеют в романе мысли князя Андрея о Кутузове: «...он русский, несмотря на роман Жанлис и французские поговорки»?

13-я карточка (общее задание). Бородинское сражение (ч. II, гл. XIX–XXXIX). 1. Почему Толстой показал значительную часть событий Бородинского боя глазами Пьера? 2. Какое значение имели для Пьера слова солдата: «Всем народом навалиться хотят»? 3. Как раскрываются характеры исторических лиц и главных героев романа в центральной сцене — описании Бородинского боя? 4. Каковы жизненные итоги князя Андрея накануне сражения? 5. Объясните слова князя Андрея: «Пока Россия здорова: ей мог служить чужой» (гл. XXV). 6. Как вы понимаете мысли Пьера о скрытой теплоте патриотизма (гл. XXV)? 7. Как характеризует Наполеона сцена с портретом сына и фраза: «Шахматы поставлены, игра, начнется завтра»? 8. Как раскрывается истинный героизм народа в одном из эпизодов Бородинской битвы (на батарее Раевского)? 9. С какой целью Толстой сравнивает Наполеона с игроком (гл. XXIV)? 10. В чем видит автор силу и мудрость Кутузова (гл. XXXV)? 11. Какой смысл вкладывает

Толстой в слова о «нравственной победе» русского войска (гл. XXXIX)?

14-я карточка (индивидуальное задание). Совет в Филях (ч. III, гл. IV). Почему Толстой изображает совет через восприятие девочки Малаши?

15-я карточка (индивидуальное задание). Отъезд жителей из Москвы (ч. III, гл. V). Как объясняет Толстой настроение покидавших Москву жителей?

16-я карточка (общее задание). Наташа у раненого князя Андрея (ч. III, гл. XXXI–XXXII). Что вам больше всего запомнилось в сцене свидания Наташи с раненым князем Андреем? Как подчеркивает автор связь судеб героев романа с судьбой России?

По IV тому:

17-я карточка (общее задание). Пьер в Москве, занятой французами; встреча с Платоном Каратаевым (ч. I, гл. XII, XIII, ч. II, гл. XII). Почему встреча с Платоном Каратаевым вернула Пьеру ощущение красоты мира?

18-я карточка (общее задание). Тема народной войны в романе (ч. III, гл. I, III). Как объясняет автор причины возникновения и значение партизанской войны? Какое значение имеет образ Тихона Щербатого в романе (ч. III, гл. V, VI)?

19-я карточка (индивидуальное задание). Гибель Пети Ростова (ч. III, гл. XI). Какие слова в тексте помогают особенно зримо представить всю сцену? Какие мысли и чувства рождает у читателя смерть Пети?

20-я карточка (групповое задание). Толстой о войне 1812 г. Личность Кутузова (ч. IV, гл. XI). В чем видит автор основное значение Отечественной войны 1812 г. и какова, по его мнению, роль в ней Кутузова?

21-я карточка (индивидуальное задание). Пьер после плена (ч. IV, гл. XII, XIII). Что нового в отношении Пьера к окружающим появилось после возвращения из плена?

22-я карточка (общее задание). Встреча Пьера и Наташи (ч. IV, гл. XV–XX). Определите идейно-композиционное значение этих глав в романе.

По эпилогу:

23-я карточка (общее задание). Историко-философские итоги (ч. I, гл. I). К каким выводам приходит автор?

24-я карточка (индивидуальное задание). Пьер в 1820 г. (ч. I, гл. XI, XIV). Каковы подлинные интересы Пьера?

25-я карточка (индивидуальное задание). Николенька Болконский (ч. I, гл. XII, XIV). Что лежит в основе отношения Николеньки к Пьеру и Николаю Ростову? Как он воспринимает разговор взрослых мужчин?

26-я карточка (общее задание). Сон Николеньки Болконского (ч. I, гл. XVI). Почему события личной жизни героев завершаются этой сценой?

В подготовке и организации материала к урокам задания komponуются по темам. Остановимся на организации материала таких уроков, которые требуют, на наш взгляд, особого внимания. Сама формулировка вопросов-заданий по карточкам требует такой организации мыслительной деятельности, при которой он не может ограничиться простым пересказом эпизода, но через его анализ подойдет к осознанию общей концепции романа-эпопеи.

Героизм русского народа в изображении Толстого. Народная война и «мысль народная» в романе.

По теме готовятся задания по карточкам № 9—15, 18, 20. Задание по карточке № 13 (Бородинское сражение) выполняется как коллективное. Остальные восемь заданий — как групповые или индивидуальные.

Дорога чести любимых героев Толстого. Смысл противопоставления Наташи и Элен.

Работа в классе организуется на основе подготовки по карточкам № 1, 2, 3, 4, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 24, 26. Групповые задания по рядам охватывают три темы:

1. Дорога чести князя Андрея.
2. Отношение Толстого к войне.
3. В чем видит Толстой красоту Наташи?

Остальной материал целесообразно дать для индивидуальной работы.

Народ и личность в изображении Толстого. Стилль романа-эпопеи. Книга Толстого— учебник жизни.

К уроку учащиеся пишут итоговые письменные ответы по заданиям на карточках № 6, 13, 14, 19, 20, 23. Обобщение учителя строится на основе высказываний учащихся.

В наблюдениях над образами и сценами романа проследим движение авторской мысли от внешнего к внутреннему, истинному смыслу поступка, мысли, движения души. Для него главное — понять богатство, глубину и многообразие жизненных связей, в центре которых — развивающийся человеческий характер.

Подводим класс к осознанию внутренней целостности романа. Единой нитью связаны военные и мирные сцены, ибо мерилом

всего истинного Толстой выбирает именно «мысль народную». Соотнесем с этим важным положением рассуждения об отдельных сценах романа-эпопеи.

На постоялом дворе под Можайском Пьер решает: «Солдатом быть, просто солдатом!» В обобщающей мысли автора о Кутузове, переданной через восприятие князя Андрея, раскрыт основной смысл образа: «русский, несмотря на роман Жанлис и французские поговорки».

Постоянно раскрывая взаимосвязь личной и «роевой, стихийной» жизни, автор показывает сложную духовную эволюцию и прозрение князя Андрея; логикой развития образа Наполеона показывает его неспособность на выполнение той роли в истории, которую он сам себе определил.

В процессе сопоставления двух рассуждений (князя Андрея и Наполеона) о шахматной игре в применении к войне выявляем глубину и своеобразие толстовской философии истории. Князь Андрей оспаривает представление о войне как о шахматной игре (т. III, ч. II, гл. XXV). Наполеон постоянно ощущает себя игроком, тем, кто управляет движением фигур на шахматной доске (т. III, ч. II, гл. XXIV). Для современного школьника важно понять высокий гуманизм Толстого, его веру в силу истинного патриотизма, глубокую мысль об ответственности человека за поступки и мысли, презрение ко всему, что носит «отпечаток притворства и лжи».

Работая над эпизодом неудавшегося бегства Наташи с Анатолом Курагиным, учащиеся отмечают узорность интересов Анатоля и Долохова. В основе их дружбы лежали совместные мелкие интересы, отсутствие высоких идеалов и прочных нравственных устоев.

Учащиеся вспоминают другую сцену, связанную по закону контраста с рассмотренной, — разговор князя Андрея и Пьера на пароме во время поездки из Богучарова в Лысье Горы. Они видят иной мир, иные отношения, постоянное горение и поиск смысла жизни, следование гражданским идеалам и высоким нравственным критериям.

Мысли Толстого об истинной дружбе и любви, об истинной естественной красоте Наташи и внешней светской красоте Элен как красоте бездуховной важны для понимания толстовской концепции человеческой личности.

Не менее важен другой аспект — изображение человека в постоянном движении, в обновлении. В романе немало сцен, раскрывающих эту сторону мировосприятия автора. Учащиеся исползуют их в ответах. После разговора князя Андрея с Пьером «что-то давно заснувшее, что-то лучшее, что было в нем, вдруг радостно и молодо проснулось в его душе».

Встреча Пьера с Каратаевым возвращает ему ощущение красоты мира. Не случайно «чувство радости, свободы, жизни», охватившее Пьера после освобождения из плена, сопряжено с новыми жизненными открытиями, с новым отношением к народу. «Все лица: ямщик, смотритель, мужики на дороге или в деревне — все имели для него новый смысл. Присутствие и замечания Вилларского, постоянно жаловавшегося на бедность, отсталость от Европы, невежество России, только возвышали радость Пьера. Там, где Вилларский видел мертвенность, Пьер видел необычайно могучую силу жизненности, ту силу, которая в снегу, на этом просторстве, поддерживала жизнь этого целого, особенного и единого народа» (т. III, ч. IV, гл. XIII).

С интересом относятся учащиеся к необходимости определить идейно-композиционное значение сцены встречи Пьера и Наташи (т. IV, ч. IV, гл. XV–XX). Эта работа показала возросший уровень их художественной культуры, способность к теоретическому осмыслению и восприятию прочитанного. Возвращение Наташи к жизни с особой художественной силой раскрыто Толстым в тончайших движениях ее души, в деталях поведения. Учащиеся читают строки из заключительной XX главы IV тома: «Все: лицо, походка, взгляд, голос — все вдруг изменилось в ней. Неожиданное для нее самой — сила жизни, надежды на счастье всплыли наружу и требовали удовлетворения». Толстой не случайно заканчивает этой сценой IV том. Это раскрывает одну из основных граней его мировоззрения: веру в силу жизни, в счастье, в то могущественное и нетленное, что было в разрушенной Москве, в страданиях народа, в душе его героев.

На уроках по роману постепенно накапливались представления учащихся о понятии «роман-эпопея» и о творческой индивидуальности Толстого. Обобщения-выводы учащихся под руководством преподавателя оформляются в коллективно составленном плане.

Идейно-художественные особенности романа-эпопеи:

1. Масштабность эпического изображения русской жизни начала XIX века.
2. Обращение к народу как к источнику всех ценностей.
3. Изображение истоков подлинного героизма русского народа.
4. Духовные искания личности на фоне исторических и общественных событий.
5. Исследование Толстым «диалектики души» — величайшее достижение русской реалистической литературы.
6. Гневный протест против жестокости войны, жизнеутверждающий пафос романа-эпопеи.

7. Приоритет нравственного начала в толстовской концепции человеческой личности.

Особое место в работе по теме «Книга Толстого — учебник жизни» отводится мыслям Толстого о жестокости войны. Героическая и антивоенная тема постоянно переплетается в сценах романа. Краткий анализ эпизода гибели Пети Ростова (т. IV, ч. IV, гл. XI) вызывает глубокое эмоциональное переживание учащихся. Охваченный высоким гражданским патриотическим порывом, он гибнет в первом же бою партизанского отряда: «Денисов... подбежал к Пете, слез с лошади и дрожащими руками повернул к себе запачканное кровью и грязью, уже побледневшее лицо Пети. «Я люблю что-нибудь сладкое. Отличный изюм, берите весь», — вспомнилось ему».

Толстой писал о недавней для его времени истории — и вместе с тем ставил вопросы современности: вопросы войны и мира, вопрос о путях развития русского общества. Учитель совместно с учениками приходит к выводу, что концовка событийной линии романа неслучайна: обещание Николеньки Болконского, который в своем сознании давно поставил на противоположные полюса Пьера Безухова и Николая Ростова — сделать то, чем бы был доволен даже его отец.

Подводя с учащимися итоги по теме «Историко-философские воззрения Толстого», используем текст эпилога (ч. I, гл. I). Через семь лет после 12-го года «взволнованное историческое море Европы улеглось в свои берега». Однако Толстой видит глубинное бурление этого моря, он подчеркивает историческую обусловленность действий Александра I, Наполеона, любой личности в истории. Один Кутузов показан человеком, понявшим стремления народа в войне, единого в желаниях с желаниями солдат.

Использование карточек-заданий дает возможность реализовать индивидуальный подход к ученику, углубить работу читателя на уроках изучения особенно большого по объему произведения. В подготовке к обзору романа-эпопеи М.А.Шолохова «Тихий Дон» работа по карточке требует перечитать один из «опорных» эпизодов, проанализировать его и ответить на вопрос проблемного характера. В качестве примера приведем содержание карточек по IV книге.

1-я карточка (групповое задание)

Прокомментировать разговор Григория со стариком Чумаковым. Какую роль играет в романе образ Тихого Дона?

2-я карточка (индивидуальное задание)

Дать идейно-стилистический анализ последних эпизодов: сон Григория, смерть Аксиньи, встреча с Мишаткой.

Какую роль играют эти эпизоды в раскрытии творческого замысла Шолохова?

В разговоре с молодежью особенно важен современный нравственный аспект восприятия читателем сложной судьбы Григория Мелехова: выбор пути в жизни, отношение к ней, необходимость не когда-то, а сразу определить свою жизненную позицию.

Почему главным героем Шолохов выбрал Григория Мелехова? Какие лучшие качества человеческой личности раскрыты в этом образе? Как он относится к войне? Что привело его в банду Фомина? Как может сложиться в дальнейшем судьба этого человека, дошедшего до последней жизненной черты? Эти и другие вопросы ставятся перед учащимися.

В методике обзорного урока освещение учителем центральных проблем «Тихого Дона» сочетается с самостоятельными высказываниями учащихся на основе подготовленного домашнего задания. Анализ эпизода поможет связать отдельные сцены и описания с общим замыслом писателя, подведет к пониманию авторской позиции и своеобразия стиля произведения, повысит интерес к творческому поиску в процессе классной работы.

Современной школе необходимы новаторские поиски учителя-словесника, серьезные раздумья о современном уроке литературы, о характере общения читателя с миром художественного произведения, наконец о характере общения учителя и ученика.

И учитель, и ученик живут в период напряженных творческих исканий всего общества, в период создания новых оценок пути, пройденного литературой и искусством, — все это не может не оказать влияния на формирование духовного мира молодежи.

В совместной деятельности учителя и ученика важно добиться усвоения содержания и общих принципов анализа, и владения теоретическими понятиями, и развития эмоционально-волевой сферы. Ибо, «так же, как секрет языка лежит на скрещении познания при помощи языка, так секрет искусства лежит на скрещении познания искусством и общения искусством» (Л е о н т ь е в А.А. Искусство как форма общения: К проблеме предмета психологии искусства. Психологические исследования. — Тбилиси, 1973. — С. 220).

Какие направления и аспекты школьного анализа эпического произведения особенно важны в решении задач нравственно-эстетического воспитания учащихся?

Особенно важно, чтобы состоялся акт «общения искусством». Остановимся на отдельных компонентах анализа, который мы

постараемся понять именно как общение искусством.

В первую очередь следует *обратиться мыслями и чувствами к автору произведения, к его мировосприятию, к его художественному мировоззрению*. Ведь в какой-то степени процесс воссоздания художественного образа читателем близок процессу его создания художником слова.

«Мировоззрение художника, — читаем мы в книге Ю.Б.Борва, — не есть простая сумма вычитанных им философских истин. Она рождается в самой его жизни, из наблюдений над природой и обществом, из усвоения культуры человечества, из борьбы, из активного отношения к миру... При этом наиболее непосредственно влияет на творчество та часть, сторона мировоззрения, которая выражается в эстетической системе, сознательно или стихийно реализуемой в образах» (Б о р е в Ю.Б. Эстетика. — М., 1975. — С. 12).

Уроки литературы в практике лучших учителей-словесников становятся уроками нравственности. Так, на уроках по повести В.Г.Короленко «Дети подземелья» мы имеем возможность обдумать с ребятами важные эстетические проблемы, волновавшие писателя: проблему социального неравенства, проблему подлинной дружбы и проблему взаимоотношения родителей и детей. Остатанавливаем внимание на важнейших опорных фразах: «нужен людям» и «крылатая юность». Рассматривая конкретные ситуации, эпизоды, портретные и пейзажные зарисовки, идем по линии органического слияния этического и эстетического.

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

- Замысел А.С.Пушкина.
- Судьба Онегина и судьба Татьяны.
- Как автор передает атмосферу эпохи, приметы времени?
- Автор, его гражданская и эстетическая позиция в романе.
- Социально-исторические и психологические характеристики героев.
- Утверждение Пушкиным принципов реализма, историзма, народности.

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

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

Следующий пример связан с *углубленным рассмотрением героев и событий*, с анализом «в единстве событийной линии с линией типажа» (М.А.Рыбникова). Остановимся на обсуждении романа Б.Васильева «Завтра была война».

Задания учащимся:

- Воспроизвести одну из понравившихся сцен и объяснить ее идейно-композиционную роль.
- Каковы представления Вики Люберецкой о долге, счастье, любви, обязанностях, чести?
- Как вы понимаете слова: «У Искры не могло быть ничего второго»?
- Подумайте о судьбах героев романа — что было «вчера», а что — «завтра»?
- Как раскрывает автор «образ времени» в романе?
- Как вы понимаете смысл заглавия романа?

Старшеклассников глубоко взволновал роман Б.Л.Васильева «Завтра была война». У них много вопросов к преподавателю, друг к другу. Во многом они не могут разобраться: почему «завтра была война», как отнестись к последнему поступку Вики, что общего у учеников «когда-то горестно знаменитого IX «Б», почему у них «самое точное время», какие нравственные проблемы волнуют автора и его героев, как связать пролог и эпилог романа, как понять его композицию в целом. Как видим, учащихся интересует значительное количество проблем, в том числе вопросов, связанных с пониманием идейно-эстетических принципов писателя.

После первоначального обдумывания названных вопросов и многих других — начиная с рассказа о самом писателе, о нравственных проблемах, волнующих его, о художественных достоинствах его произведений, — закономерно и логично учесть воздействие личности автора на нравственно-эстетическое развитие ученика, на формирование его характера. С помощью преподавателя старшеклассники, получившие индивидуальные задания, раскрыли соответствующий материал. Краткие биографические факты передают облик человека и времени.

Борис Львович Васильев — сын военного, родился в Смоленске, участвовал в борьбе с диверсантами, а Великую Отечественную войну воевал в десантных войсках, после войны окончил Военную академию бронетанковых войск, печататься начал в 1954 г., лауреат Государственной премии 1975 г.

Имя писателя стало известным читателю после публикации в 1961 году повести «А зори здесь тихие...»

Называем произведения Бориса Васильева: «В списках не значился», «Не стреляйте в белых лебедей», «А зори здесь тихие...»

Автор рассказывает о поколении, юность которого опалена войной, о нравственных ценностях современного человека. И вот в шестом номере журнала «Юность» за 1984 г. появляется роман с удивительным названием: «Завтра была война». Прежде всего школьникам хочется разобраться в смысле заглавия, в идейном замысле автора. Читаем начало пролога: «От нашего класса у меня остались воспоминания и одна фотография. Групповой портрет с классным руководителем в центре, девочками вокруг и мальчиками по краям. Фотография поблекла, а поскольку фотограф старательно наводил на преподавателя, то края, смазанные еще при съемке, сейчас окончательно расплылись; иногда мне кажется, что расплылись они потому, что мальчики нашего класса давно отошли в небытие, так и не успев повзрослеть, и черты их растворило время».

Ученики предвоенных лет. Они и близки, и далеки современным школьникам. Искра Полякова — староста IX «Б»; красивый гордый человек Вика Люберецкая, Артем, Жора, Сашка Стамескин, друг ребят и учитель Николай Григорьевич — и Валентина Андроновна, которую никто из учеников не любит и не может любить, так как она словно впитала в себя всю несправедливость, все бессердечие, принесшие горести нашему народу. Но ребята хотят осмыслить всю протяженность художественного времени, а потом подумать о судьбах учеников IX «Б».

Итак, мы рассуждаем о героях и событиях романа, о времени, которое обрело сразу два качества: завтра и вчера.

Углубимся в содержание эпилога. Бывшие ученики едут в родной город на «свидание с юностью через сорок лет». Выбираем отрывки для выразительного чтения.

«Искра. Искра Полякова, атаман в юбке, староста IX «Б», героиня подполья, живая легенда, с которой я учился, спорил, ходил на каток, которую преданно ждал у подъезда, когда с горизонта исчез Сашка Стамескин — первая любовь Искры. И последняя: у Искры не могло быть ничего второго. Ни любви, ни школьных отметок, ни места в жизни. Только погибнуть ей выпало не первой из нашего класса: первым погиб Артем».

«Девятый «Б», — сказал он, и голос его сорвался, изменил ему, и дальше Николай Григорьевич кричал фамилии, все усиливая и усиливая крик. — Герой Советского Союза летчик-истребитель Георгий Ландыс. Жора Ландыс. Марки собирал. Артем. Артем Шефер. Из школы его выгоняли за принципиальность, а он доказал ее, принципиальность свою, доказал! Когда провод перебило, он сам себя взорвал вместе с мостом. Просторная у него могила, у Артема нашего!.. Владимир Храмов. Вовик, отличник наш,

тихий самый. Его даже в перемены и не видно было и не слышно. На Кубани лег возле «сорокапятки» своей. Ни шагу назад не сделал. Ни шагу!.. Искра По... По...»

«Искра, Искра Полякова, Искорка наша. А как маму ее звали, не знаю, а только гестаповцы ее на два часа раньше доченьки повесили. Так вот и висели рядышком — Искра Полякова и товарищ Полякова, мать и дочь. — Он помолчал, горестно качая головой, и вдруг, шагнув, поднял кулак и крикнул на весь зал: — А подполье жило! Жило и било гадов! И мстило за Искорку и маму ее, жестоко мстило!..»

Так вот почему самое точное время было у учеников IX «Б»: они отстояли и это время, и время будущих поколений, они были верны памяти отцов — и они сами стали отцами.

Переходим ко второй части занятия: размышляем о судьбах героев. Основной интерес сосредоточен на характерах Искры и Вики. Воспроизводим портретные детали, особенности поведения. Зиночка называет Вику «золотой девчонкой», а Искру — «атаман в юбке»; а потом — «живая легенда». Вика читает «вредные стихи» Есенина — их прочитывает Искра над раскрытой могилой Вики вопреки запрету матери.

Вдумаемся в диалог четвертой главы: девочки говорят о счастье, о любви, о долге. Для Вики, как и для ее отца, есть «две святы обязанности» — «научиться любить» и «служить своему делу». Не случайно в разговоре возникает тема мещанства:

«А что говорит твой папа о мещанстве?»

— Он говорит, что мещанство — это такое состояние человека, когда он делается рабом незаметно для себя. Рабом вещей, удобств, денег, карьеры, благополучия, привычек. Он перестает быть свободным, и у него вырабатывается типично рабское мировоззрение. Он теряет свое «я», свое мнение, начинает соглашаться, поддакивать тем, в ком видит господина. Вот как папа объяснял мне, что такое мещанство как общественное явление. Он называет мещанами тех, для кого удобства выше чести».

Особенно подробно говорим о судьбе Вики, о трагизме ее поступка — большинству кажется, что он неоправдан, хотя напрашивается сравнение: Рита («А зори здесь тихие...») и ее последний выстрел. Но ясно одно: Вика не изменила отцу и отстояла свою честь. Однозначного ответа нет и быть не может.

Важнее раздумья, важнее то нравственное и эстетическое воздействие, которое оказывает роман на старшеклассников. Это воздействие на ученика, на его личность, на развитие его нравственных чувств.

Повышение читательской культуры учащихся, углубление их непосредственного восприятия, необходимость сознательного отношения к науке о литературе, к школьному анализу требуют от учителя новых поисков вариантов содержания, задач, форм и методов проведения уроков и внеклассных занятий. В проведении анализа на первый план выдвигается умелое руководство деятельностью учащихся, обобщение результатов творческих самостоятельных работ, постановка проблемных вопросов, помогающих выделить в учебном материале главное, существенное.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. В какой мере методика анализа эпического произведения должна опираться на своеобразие рода и жанра?
2. Каковы особенности восприятия эпических произведений школьниками? Как их можно учесть в проведении анализа художественного текста?
3. Раскройте на конкретном примере, как можно сосредоточить внимание читателя на трех центрах: событиях, героях произведения, авторе.
4. Как помогает работа над эпизодом понять общую концепцию анализа эпического произведения?
5. Рассмотрите варианты организации чтения большого по объему эпического произведения.
6. Как можно построить работу над текстом эпического произведения в процессе изучения творческой биографии писателя или обзорной темы?
7. Какие аспекты школьного анализа эпического произведения привлекают вас в наибольшей степени (этические, эстетические, социальные, стилистические и др.)?

Литература

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

Богданова О.Ю., Овчинникова Л.В., Романичева Е.С. Экзамен по литературе: от выпускного — к вступительному / Под ред. О.Ю.Богдановой. — М., 1997.

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

Восприятие учащимися литературного произведения и методика школьного анализа / Под ред. А.М.Докусова. — М., 1974.

Голубков В. В. Методика преподавания литературы. — М., 1962.
Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе. — М.; Л., 1996.

Изучение литературы в вечерней школе / Под ред. Т.Г.Браже. — М., 1977.

Изучение литературы XIX–XX веков по новым программам / Отв. ред. Н.А.Бодрова. — Самара, 1994.

Изучение произведений зарубежных писателей на уроках и факультативных занятиях в средней школе / Под ред. Н.П.Михальской и В.В.Трофимовой. — М., 1980.

Ионин Г.Н., Хватов А.И. Русская литература XX века: Учеб. пособие для XI кл. - СПб., 1994.

Искусство анализа художественного произведения / Сост. Т.Т.Браже. - М., 1971.

Литература. Русская классика. IX кл.: Учебник-практикум / Под ред. Г.И.Беленького. - М., 1997.

Маранцман В.Г. Анализ художественного произведения и читательское восприятие школьников. — Л., 1974.

Методика преподавания литературы / Под ред. З.Я.Рез. — М., 1985.

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

Проблемы анализа художественного произведения в школе: Метод. рекомендации для студентов / Отв. ред. О.Ю.Богданова. — М., 1996.

Проблемы преподавания литературы в средней школе / Под ред. Т.Ф.Курдюмовой. — М., 1985.

Русская литература XIX века. X кл.: Практикум / Под ред. Ю.И.Лысого. - М., 1997.

Русская литература XX века. XI кл.: В 2 ч. / Под ред. В.В.Агеносова. — М., 1996.

Лирика

Основными особенностями лирических произведений, отмеченных в трудах литературоведов, являются следующие: изображение характера в отдельном проявлении, в конкретном переживании; субъективированность этого изображения, индивидуализация его (Тимофеев Л.И. Основы теории литературы. — М., 1971.-С. 367).

Непосредственное переживание отодвигает на второй план жизненные ситуации; в лирических произведениях отсутствует

развернутый сюжет, для них характерна «художественно организованная в целостную выразительную систему языка стихотворная речь» (Словарь литературоведческих терминов / Ред.-сост. Л.И.Тимофеев и С.В.Тураев. — М., 1974. - С. 174-175).

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

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

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

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

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

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

На уроках по творчеству И.А.Булкина поможем школьникам воссоздать облик писателя в юности, составленный О.Н.Михайловым по воспоминаниям современников:

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

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

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

Талант его, огромный, беспорный, был оценен современниками по достоинству не сразу, зато потом, с годами, все более упрочивался, утверждался в сознании читающей публики. Его уподобляли «матовому серебру», язык именовали «парчовым», а беспощадный психологический анализ — «ледяной бритвой». Чехов незадолго до смерти просил Толстого сказать о его изобразительном мастерстве: «Так написано, что и Тургенев не написал бы так, а уж обо мне и говорить нечего». Горький назвал его «первейшим мастером в современной литературе русской».

(Михайлов О.Н. И.А.Бунин. Жизнь и творчество. Тула. — 1981. — С. 11).

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

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

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

Сам поэт оставил нам великолепные образцы владения словом. Читаем выразительно «Ковыль»:

*Что ми шумишь, что ми звонить
давеча рано предъ зорями ?
Сл. о Пл. Игор.*

I

Что шумит-звенит пред зарею?
Что колышет ветер в темном поле?

Холодеет ночь перед зарею,
Смутно травы шепчутся сухие, —
Сладкий сон их нарушает ветер.
Опускаясь низко над полями,
По курганам, по могилам сонным,
Нависает в темных балках сумрак.
Бледный день над сумраком забрезжил,
И рассвет ненастный задымился...

Что шумит-звенит перед зарею?
Что колышет ветер в темном поле?
Холодеет ночь перед зарею,
Серой мглой подернулись балки...
Или это ратный стан белеет?
Или снова веет вольный ветер
Над глубоко спящими полками?
Не ковыль ли старый и сонливый,
Он качает, клонит и качает,
Вежи половецкие колышет
И бежит-звенит старинной былью?

И

Ненастный день. Дорога прихотливо
Уходит вдаль. Кругом все степь да степь.
Шумит трава дремотно и лениво,
Немых могил сторожевая цепь

Среди хлебов загадочно синее,
Кричат орлы, пустынный ветер веет
В задумчивых, тоскующих полях,
Да день от туч кочующих темнеет.
А путь бежит... Не тот ли это шлях,
Где Игоря обозы проходили
На синий Дон? Не в этих ли местах,
В глухую ночь в яругах волки выли,
А днем орлы на медленных крылах
Его в степи безбрежной провожали
И клетком псов на кости созывали,
Грозь ему великою бедой?
— Гей, отзовись, степной орел седой!
Ответь мне, ветер, буйный и тоскливый!

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

Написанное в раннюю пору его творчества (1894 г.) стихотворение поражает зрелостью чувств и мыслей, красотой стиха и ритма, особым чувством родной истории и литературы, богатством лексики. Ф.А.Степун во вступительной статье к собранию сочинений И.А.Бунина (издательство «Московский рабочий», т. I, 1993) высказывает ряд ценных мыслей о специфике бунинских произведений. Он видит стихию бунинского творчества «в памяти», говорит о «сверхрельефности описаний (особенно описаний природы), о «ясности и точности смысловых содержаний», о мелодичности стихов, об «особой аристократичности — скупости на внешние детали, сдержанности слов и страстей».

Далее Ф.А.Степун пишет о стихах Бунина следующее: «Чем пристальнее вчитываешься в стихи Бунина, тем глубже ощущаешь... их пронзительную лиричность и глубокую философичность...»

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

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

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

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

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

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

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

6. Почему возникает ощущение своеобразного «расширения времени» в стихотворении. Это чувство возникает сразу, при чтении эпитафия — и затем строк о ветре, оно усиливается при чтении первой части с возникающими в сознании автора образами ратного стана, половецких шатров. Вторая часть как бы соединяет прошлое и настоящее образами шляха, Дона, вопроса ветру и орлу — и, наконец, — последние строки:

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

В XI классе представление о лирике И.А.Бунина обогащается изучением ряда стихотворных текстов, развивается восприятие образа лирического героя. Максимилиан Волошин высказал интересные, хотя далеко не бесспорные мысли о стихах Бунина: «Будучи истинным и крупным поэтом, он стоит в стороне от общего движения в области русского стиха. У него нет ритма, нет струящейся влаги стиха. Стихи его, как тяжелые ожерелья из неровных кусочков самоцветных неотшлифованных камней. Он ру-

бит и чеканит свой стих честно и угрюмо. Его мысль никогда не обволакивается в законченную и стройную строфу. Он ставит точку посреди стиха, отсекает полет ритма в самом размахе. Но, с другой стороны, у него есть область, в которой он достиг конечных точек совершенства. Это область чистой живописи, доведенной до крайних пределов, которые доступны стихии слова. Большую часть книги занимают стихотворения, очень близкие тому тонкому и золотистому, чисто левитановскому письму, которым нам давно знаком автор «Листопада» (Максимilian Волосин. Лики творчества. «Стихотворения» Ивана Бунина, 1903 - 1906. - Л.: Наука, 1988. - С. 491).

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

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

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

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

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

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

Нет, не пейзаж влечет меня,
Не краски жадный взор подметит,
А то, что в этих красках светит:
Любовь и радость бытия.

(«Еще и холоден, и сыр»)

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

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

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Каковы особенности уроков лирики в школе?
2. В какой мере методика анализа лирического текста может опираться на своеобразие рода произведения?
3. Какие особенности восприятия лирического произведения учащимися следует учитывать в процессе анализа?
4. Какова роль выразительного чтения на уроках лирики?

Литература

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

Мадер Р.Д. Анализ поэтического текста на уроках литературы. — М., 1979.

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

Проблемы преподавания литературы в средней школе / Под ред. Т.Ф.Курдюмовой. — М., 1985.

Рез З.Я. Изучение лирики в школе. IV–VII классы. — Л., 1968.

Тодоров Л.В. Работа над стихом в школе. — М., 1965.

Драма

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

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

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

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

Однако программа под редакцией А.Г.Кутузова, ориентированная на интерес к роду и жанру произведения, относит знакомство с драмой к V классу. Это следует приветствовать, т.к. ранее обращение к специфике драмы, творческим работам по созданию сценария, самостоятельному чтению и анализу драматических текстов, несомненно способствует активизации работы по формированию читательских и зрительских предпочтений, а также жанровых ожиданий.

Для работы на уроках выбрана пьеса-сказка Т.Г.Габбе «Город мастеров». На вступительном занятии обращаемся к определению слова: «Драма — это род литературы, основу которого составляет действие на глазах зрителя, показанное через конфликты и в фор-

ме диалога». Читаем соответствующий раздел учебника для V класса и выясняем происхождение слова «драма» — от греческого слова «действие» и значение слов «реплика» и «ремарка». Работая с текстом учебника, подчеркиваем, что драма построена по своим законам, что для ее понимания необходимо воображение.

После краткого рассказа о Тамаре Григорьевне Габбе, ее жизни в блокадном Ленинграде и работе над сказками — переходим к чтению пьесы. Начинаем со списка действующих лиц и выяснения значения слов: *наместник, советник, старшина цеха, бургомистр города, метельщик, латник*. Далее — пролог (предисловие, предваряющее литературное произведение рассказом о событиях, героях).

Размышляем вместе с классом, почему в пьесе участвуют животные и к каким людям перешло прозвище Караколь (улитка). Завершаем работу над прологом вопросом: «Что мы ожидаем увидеть на сцене после чтения пролога?»

И наконец, чтение первого действия, которое дает направление всем дальнейшим урокам. Представим себе, что мы вышли на площадь старинного города. Что мы увидели? Дома с вывесками: башмак, крендель, моток пряжи и огромная игла. В глубине площади — ворота замка. Против замка — старинная статуя основателя города — первого старшины оружейного цеха — Большого Мартина. На поясе — меч, в руках — кузнечный молот. Выясняем, какие персонажи заняты в первой картине и какие события происходят в первом действии. Читаем выразительно слова метельщика Жильберта по прозвищу Караколь о владычестве чужеземцев, о том, что много сору накопилось у статуи Большого Мартина и о том, что скоро опять будет чисто и хорошо. Решаем, что в этих словах можно угадать завязку действия (начало противоречия, исходный эпизод, момент, определяющий последующее развитие действия).

В дальнейшей беседе размышляем о героях пьесы, их поведении, о значении роли персонажа в драматическом произведении. Работая над опорными эпизодами второго действия, следим за развитием сюжета, обдумываем значение надписи на волшебном мече «Прямого — сгибаю, согнутого — выпрямляю, павшего — подымаю», слов Вероники о том, что «во всем городе нет человека прямее нашего горбатого Караколя».

Чтение третьего действия начинаем с задания: «Вы — постановщик спектакля. Как бы вы оформили сцену третьего действия?» Предлагаем пятиклассникам описать действия Клик-Кляка, объяснить, как он попал в яму. Не менее важно сравнить поведение Караколя и наместника в лесу и дать нравственную оценку каждому.

Далее воспроизводим сцену суда, выясняем, как вели себя Мартин, Мушерон, Клик-Кляк, горожане, Караколь и его свидетели: лев, медведь и заяц.

Шестая картина четвертого действия развивается на площади Святого Мартина, как и в начале пьесы. Называем основные события и находим кульминационный момент: бой у статуи и освобождение Вольного Города Мастеров.

На предложение выбрать и воспроизвести наиболее понравившийся эпизод учащиеся называют выздоровление Караколя и читают отрывки из его песни. Комментируем строки песни о лучшем майском дне Большого Мартина, о судьбе двух горбунов, о веселье Вольного Города Мастеров.

На заключительном занятии по пьесе Габбе обдумываем развязку пьесы и вопрос: «Как сумел автор раскрыть события и характеры героев через их речь и поступки?»

Возможно творческое задание: «Как пишется сценарий — выбор темы, сюжета, распределение картин, выбор героев, создание диалогов и монологов, ремарок» — и «Проба пера».

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

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

Появление Чацкого в доме Фамусова — это завязка комедии, с этого же момента, с первых его слов намечается его конфликт с обществом, его «горе от ума» и его горе от неразделенной любви. В работе с девятиклассниками не следует сводить анализ композиции к нахождению завязки, кульминации, развязки или, что еще ошибочнее, только к раскрытию двух взаимопереплетающихся сюжетных линий. На долю А.С.Грибоедова выпала заслуга создания подлинно реалистической пьесы. И.А.Гончаров в статье «Миллион терзаний» писал, что Чацкий начинает новый век.

Учащиеся отмечают, что действие комедии разворачивается стремительно, динамично, начинаясь ранним утром, когда чуть брезжит свет и Лизанька спит в креслах, сторожа покоит влюбленной барышни, и заканчиваясь поздно вечером. В I-м явлении Лиза переводит стрелку часов, чтобы поторопить Софью, а сам автор торопится рассказать обо всем произошедшем в доме московско-

го барина в течение одного дня. В комедии нет ничего лишнего, в ней значима каждая деталь, каждая реплика. «В картине, где нет ни одного бледного пятна, — пишет И.А.Гончаров, — ни одного постороннего, лишнего штриха и звука, — зритель и читатель чувствуют себя и теперь, в нашу эпоху, среди живых людей. И общее и детали, все это не сочинено, а так целиком взято из московских гостиных и перенесено в книгу и на сцену, со всей теплотой и со всем «особым отпечатком» Москвы — от Фамусова до мелких штрихов, до князя Тугоуховского и до лакея Петрушки, без которых картина была бы не полна».

Решаем, что 7-е явление I-го действия — это завязка комедии, ибо в разговоре Чацкого с Софьей намечается его общественная и личная драма. Классу дается задание представить, как может выглядеть на сцене все происшедшее в 7-м явлении. Учитель предлагает школьникам задуматься над следующими вопросами: «Как будет выглядеть сцена (обстановка, освещение)?», «Как располагаются на сцене персонажи?», «Каковы настроения, внутреннее состояние действующих лиц, интонации в их репликах, монологах?», «Как относятся друг к другу действующие лица?»

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

Приведем пример результатов беседы о 7-м явлении.

1 вопрос. Обстановка, освещение.

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

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

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

рактеристику представителям московского барства и тем самым бросил ему вызов:

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

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

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

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

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

Гоненье на Москву. Что значит видеть свет!
Где ж лучше?

Вот вас бы с тетушкой свести,
Чтоб всех знакомых перечести.

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

После чтения и анализа текста пьесы в классе проводится анализ системы образов. Методы работы самые разнообразные. Важно

на этих уроках донести до учащихся идейное богатство произведения и специфику художественной манеры Грибоедова.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Спасибо, мой родной.

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

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

Такое двойное восприятие Молчалина Софьей и Чацким делают его характер особенно выпуклым, заметным, ибо в комедии, наряду с темой «страдающего ума», властно звучит тема торжеству-

ющей глупости («Молчалины блаженствуют на свете!» — с горькой иронией восклицает Чацкий).

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

Мне отсоветовал в Москве служить в Архивах.

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

Мне завещал отец:
Во-первых, угождать всем людям без изъятья —
Хозяину, где доведется жить,
Начальнику, с кем буду я служить,
Слуге его, который чистит платья,
Швейцару, дворнику, для избежанья зла,
Собаке дворника, чтоб ласкова была.

Далее:

И вот любовника я принимаю вид
В угодность дочери такого человека...

И, наконец:

Пойдем любовь делить плачевной нашей крали.
Дай обниму тебя от сердца полноты.

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

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

Следующий важный вопрос — идея и конфликт пьесы — учитель раскрывает, опираясь на высказывания учащихся. Идея комедии: гневный протест против господствующих в обществе насилия, взяточничества, лицемерия, лжи, фальши и скрытый, но страстный призыв к другим взаимоотношениям между людьми, к честности, благородству, к служению делу, к свободной жизни,

с особой силой раскрыт в столкновении Чацкого с фамусовским обществом. Он переживает общественную и личную драму, причем одна как бы переплетается с другой.

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

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

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

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

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

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

Приведем пример разговора Чацкого и Молчалина о Фоме Фомиче.

Чацкий

Пустейший человек из самых бестолковых (6 стоп)

Молчалин

Как можно. Слог его здесь ставят в образец,
Читали вы (6 стоп)

Чацкий

Я глупостей не чтец, (3 стопы)

А пуше образцовых (3 стопы)

Учитель обращает внимание класса на особое значение рифмы в таком тексте; говорящие как бы перехватывают ее друг у друга, что создает иллюзию разговорной речи и требует от читающего комедию вслух особой отчетливости произношения.

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

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

1. Удалось ли исполнителю роли Чацкого раскрыть его личную и общественную драму?

2. В чем своеобразие образов, созданных исполнителями ролей Фамусова, Софьи, Молчалина?

3. Как передана в спектакле атмосфера эпохи?

4. Какие стороны авторского замысла удалось передать режиссеру?

5. Играют ли актеры спектакль как комедию? Или как драму, трагедию, сатиру?

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

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. В чем вы видите основные особенности изучения драматических произведений в школе?

2. Назовите методы работы, которые помогают учесть трудности восприятия драмы учащимися.

3. Какую роль играет обращение к сценической истории пьесы на уроках чтения и анализа текста драмы?

Литература

А н и к с т А.А. Теория драмы в России от Пушкина до Чехова — М 1972.

З е п а л о в а Т.С. Уроки литературы и театр. — М., 1982.

К о р с т Н.О. Анализ драматических произведений // Преподавание литературы в старших классах. — М., 1964.

Проблемы преподавания литературы в средней школе / Под ред. Т.Ф.Курдюмовой. — М., 1985.

Я к у ш и н а Л.С. Изучение драматических произведений // Проблемы анализа художественного произведения в школе / Отв. ред. О.Ю.Богданова. — М., 1996.

Г Л А В А VII

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ СИСТЕМАТИЧЕСКОГО КУРСА ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Одной из серьезных проблем современного школьного литературного образования является проблема прочтения классики. Литература прошлого впитала в себя опыт исторического развития общества, и в этом таятся не использованные до конца резервы усиления воспитательного воздействия ее на молодежь. Важно найти в русской классике то, что созвучно времени и волнует учащихся.

Изучение произведений словесного искусства на занятиях по литературе — при всей ограниченности анализа в условиях школьного учебного процесса по сравнению с анализом литературоведческим — должно быть строго научным, опирающимся на устоявшиеся, проверенные оценки литературных явлений и на лучшие достижения современной литературоведческой науки.

В основе концептуального изучения литературы, дающего высокий воспитательный результат, лежит постепенное углубление связей между восприятием произведения, его интерпретацией, анализом и усвоением историко-литературных, культурологических и теоретико-литературных сведений. Обогащение художественного восприятия предполагает развитие способности наслаждаться искусством, понимать его целостность и художественную значимость.

Особого внимания требует сам процесс общения со старшеклассниками. Как справедливо отмечает И.С.Кон, исследовавший основные психологические процессы юношеского возраста, старшеклассники имеют разнообразный досуг, уровень их культурных запросов нередко бывает более высокий, чем у взрослых; иерархия предпочтений различных видов искусства такова: литература, музыка, кино, театр, изобразительное искусство. «Эстетическое воспитание, — убежден И.С.Кон, — будет успешным, только если оно опирается на творческую активность самой

формирующейся личности и учитывает особенности ее жизненного мира и интересов. А спонтанное творчество не может стать действительно художественным без соответствующего обучения и овладения культурным наследием. Общая основа того и другого — пробуждение творческого начала личности и включение искусства в ее реальный жизненный мир» (К о н И.С. Психология старшеклассника: Пособие для учителей. — М., 1980. — С. 151 — 164).

Современные программы для VIII–IX и X–XI классов построены по концентрическому принципу, что позволяет добиться большей глубины в изучении творчества писателей и осознания своеобразия истории русской литературы и культуры. Переход на концентрическую структуру литературного образования ставит перед учителем-словесником много вопросов: какова в целом методология литературного образования, в каком направлении вести поиски концепций и форм изучения художественных произведений, как привить ученикам любовь к слову, реализовать в чтении и изучении текста идею сотворчества, как реализовать парадигму развивающего обучения, идею гуманизации образования и другие.

Поскольку в стандартах литературного образования основным является чтение и толкование художественного текста, то возникает необходимость поэтапного овладения материалом. Особое значение это приобретает применительно к IX–X–XI классам. Причем IX класс, завершая среднее звено литературного образования, готовит учащихся к изучению курса на историко-литературной основе (X–XI классы).

Деятельность учащихся IX, X и XI классов можно условно разделить на три этапа.

Первый этап — изучение русской и зарубежной литературы в IX классе. Это период интенсивного накопления знаний, представлений, первоначальных обобщений о природе словесного искусства. Постепенное рассмотрение содержания и формы произведения формирует понимание общей концепции анализа. Активизируются возможности использования теоретико-литературных понятий, совершенствуются нравственно-эстетические и эмоциональные линии анализа текста, создается чувство перспективы, что содействует формированию концептуального подхода к изучению художественных текстов.

Существенным для данного этапа работы с учащимися является возможность использования теоретико-литературных понятий, а также постановка серьезных вопросов познавательного и нравственно-эстетического порядка.

Второй этап — изучение литературы в X классе. Углубляются связи между восприятием произведения, его интерпретацией,

анализом и системой теоретических понятий. Увеличивается самостоятельность школьников в выборе вариантов анализа, в нравственной, эмоциональной и эстетической оценках произведений, в выяснении специфики писателя и его роли в развитии русской литературы.

На этом этапе расширяется воздействие художественного произведения на духовную сферу учащихся, увеличиваются требования к владению способами анализа, создаются предпосылки для постепенного соотнесения изучения конкретной темы с общей концепцией курса литературы. Более высокий уровень логических и художественных обобщений влияет на глубину конкретно-образного мышления старшеклассников. В центре работы обобщающего характера стоит выяснение своеобразия творческой индивидуальности писателя и его роли в развитии русской литературы.

Своеобразие этого этапа заключается в увеличении требований к активному использованию учащимися знаний по истории и теории литературы, в их сознательном отношении к выбору вариантов анализа. Завершая изучение русской классической литературы, учащиеся осознают нравственные и эстетические критерии оценок литературных произведений.

Третий этап — изучение русской, зарубежной литературы конца XIX в. и литературы XX в. в XI классе. Развитие читательских интересов идет по линии соединения понятийных обобщений. Концептуальный подход к изучению литературы осуществлялся в сознательном использовании основных принципов анализа идейно-художественного своеобразия произведений, в осознании неповторимости творческой индивидуальности писателей, к чему школьников готовили всем предшествующим изучением литературы.

На всех этапах изучения конкретного произведения (вводно-ориентировочные занятия, уроки интерпретации и анализа, обобщение материала на заключительных занятиях) особое значение в формировании целостного понимания художественной литературы имеет внимание к замыслу автора, к его концепции времени и человека, к воплощению этой концепции в системе образов и структуре произведения. Развивая способности школьников к образным и понятийным обобщениям, активизируя использование системы знаний и понятий, важно сохранить элемент наслаждения. Оно неизбежно связано с интересом к художественному миру автора, с воспитанием эстетического восприятия, является основной художественно-эстетической активности, положительной мотивации в обучении.

В общей работе школы по воспитанию чувства прекрасного необходимо использовать опыт библиотек, музеев, клубов, кружков, организации экскурсий, художественной самодеятельности, музыкальных гостиных и кинолекториев, факультативных занятий, наблюдения за деятельностью учащихся на уроках и внеклассных занятиях, результаты знакомства с читательскими дневниками, опыт проведения межпредметных праздников и тематических конференций. Следует уделять внимание взаимосвязи самостоятельного чтения учащихся и чтения произведений, включенных в школьную программу, активному использованию и обогащению читательского опыта учащихся в ходе уроков литературы.

Использование особенностей понимания читателем-школьником произведений Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Островского, Гончарова, Тургенева, Фета, Некрасова, Достоевского, Толстого, Бунина, Куприна, Короленко, Брюсова, Гумилева, Цветаевой, Горького, Есенина, Маяковского, Булгакова, Платонова, Ахматовой, Шолохова, Твардовского, Пастернака, Солженицына, Астафьева, Распутина, современных авторов убеждает в том, что нет авторов «трудных» и «легких», а есть произведения, прочитанные недостаточно глубоко и сознательно или просто непонятые. В одних случаях мы имеем дело с невосприимчивостью к лирической поэзии, в других — с непониманием произведений драматического рода, в третьих — с равнодушием к художественному миру эпического произведения. Сочетание коллективных, групповых и индивидуальных заданий, введение различных форм содержательной отчетности, обогащение методики урока, использование нетрадиционных форм урока, совершенствование внеклассных занятий — вот реальные пути преодоления трудностей и противоречий, связанных с изучением литературы в школе.

В процессе изучения литературы огромное влияние на формирование духовных потребностей молодежи, ее нравственных качеств оказывают идеалы русских и лучших зарубежных авторов. В работе с учащимися должно присутствовать рассмотрение вопросов, интересующих современную молодежь. В школе учащимся следует помочь сделать выбор книг для чтения, усвоить нравственно-эстетический потенциал произведений словесного искусства. Важно разнообразить формы художественно-эстетической учебной деятельности школьников: совершенствовать характер их выступления на уроках, участие в диспутах и семинарских занятиях, написание работ — от простых ответов на вопросы, изложений, сочинений до отзывов, докладов, работы с дидактическими материалами, творческих работ.

Монографическая тема

Говоря о системе изучения курса на историко-литературной основе, остановимся прежде всего на особенностях монографических тем. В центре монографической темы — писатель и его произведения: одно или несколько произведений изучаются текстуально. Материалы о жизни и творчестве писателя чаще всего представлены в программе в форме очерка.

Если в средних классах ученики получают сведения об отдельных сторонах жизни писателя, имеющих непосредственное отношение к чтению и анализу изучаемого произведения, то в старших классах работа над биографией ориентирована на понимание историко-литературного процесса, художественного мира писателя. Особое значение приобретает отбор и расположение материала, использование мемуарной литературы, портретов писателя. У многих учителей-словесников внимание направлено на «встречу с писателем», на живой эмоциональный взгляд, на биографический материал творений писателя.

Форма проведения уроков-биографий разнообразна: урок-лекция, самостоятельные доклады школьников, работа по учебнику, заочные экскурсии, уроки-концерты, уроки-панорамы. Важна постановка проблемных вопросов, работа над планом, использование художественных текстов. Снять хрестоматийный глянец, представление о непогрешимости личности писателя не менее важно, чем найти интересный для учеников аспект, понять не только величие писателя, но и сложность становления его личности и таланта.

Рассмотрим эти положения на примере изучения биографии Л.Н.Толстого в X классе.

Планирование уроков творческой биографии с учетом коллективных, групповых домашних и индивидуальных домашних и классных занятий может выглядеть следующим образом:

1	Детство, отрочество и юность Л.Толстого. Начало творчества. Автобиографическая трилогия	Лекция учителя. Чтение отрывков из автобиографической трилогии — индивидуальные задания на карточках. Чтение отзывов и воспоминаний о Толстом
2	Годы военной службы на Кавказе. «Севастопольские рассказы»	Сообщения учащихся (1-го ряда). Обзор преподавателя. Коллективный анализ эпизодов

3	Толстой в 50–60-е гг. Писатель, педагог. Общественная деятельность. Работа Толстого над романом «Война и мир». Мировоззрение и творчество писателя (кратко)	Сообщения учащихся (2-го ряда). Продолжение лекции преподавателя. Чтение учащимися отзывов читателей — современников Толстого и современных читателей (индивидуальные задания на карточках)
4	Нравственные искания 70-80-х гг.	Сообщение преподавателя. Работа с учебником и дополнительной литературой
5	Последний период в жизни и деятельности писателя. Уход из Ясной Поляны. Смерть	Сообщения учащихся (3-го ряда). Обобщение учителя. Чтение отрывков из воспоминаний современников (индивидуальные задания на карточках). Ведущий — преподаватель. Сопровождающее чтение учащимися. Закрепление материала. Заочная экскурсия в Ясную Поляну, сопровождаемая показом наглядного материала (диапозитивы, диафильм, раздаточный материал)

Творческая самостоятельная работа (заочная экскурсия) проводится по трем групповым темам-заданиям.

1. Жизнь Л.Н.Толстого в Ясной Поляне.

Задача: показать значение общения писателя с природой, с народом в его напряженных внутренних исканиях; раскрыть отношение Толстого к физическому и писательскому труду. Повторить основные биографические сведения.

2. По комнатам музея (зал, маленькая гостиная, кабинет писателя на 2-м этаже, секретарская («ремингтонная»), кабинет в комнате «под сводами», комната домашнего врача, флигель, в котором была школа).

Задача: приблизить учащихся к личности Толстого, раскрыть величие его творческого и физического труда, круг интересов, знакомства, искания.

3. Народная тропа к Толстому.

Задача: используя отзыв современников Толстого о Ясной Поляне и посетителей музея со времени его основания, показать мировое значение творчества писателя, огромную любовь к нему.

В процессе проведения заочной экскурсии используются репродукции портретов писателя, книг о Ясной Поляне, цветные фотографии комнат музея, пейзажей Ясной Поляны, отрывки из произведений и дневников Толстого.

Богатство и сложность личности Л.Н.Толстого, глубина его нравственных и эстетических исканий требуют от учителя особого внимания к формированию жизненных убеждений и художественных принципов писателя. В планировании уроков по творчеству Толстого в X классе важно установить взаимосвязи между основными этапами изучения всей темы. Это работа по творческой биографии писателя, повторение пройденного в VIII и IX классах, организация чтения ранних произведений Толстого, романа-эпопеи «Война и мир», изучение «Войны и мира», обзоры романов «Анна Каренина» и «Воскресение», знакомство с драматическими произведениями, формирование обобщений на итоговых уроках.

Установить системные связи между частями изучаемой монографической темы поможет, прежде всего, понимание отношения писателя к событиям времени, к народу, к истории, к подлинной ценности человеческой личности, что нашло глубокое и всестороннее воплощение в его художественных произведениях, в записях, в письмах к современникам. Особое значение, в свете всего сказанного, имеют первые уроки по творчеству Л.Н.Толстого, так как на них воспитывается интерес учащихся к постижению личности и таланта писателя. От того, как будет подобран и организован материал на первых занятиях, в значительной степени зависит успех изучения всей темы. Целесообразно часть творческой биографии Толстого предложить учащимся подготовить по учебнику и дополнительной литературе. Преподаватель руководит работой класса, взяв на себя чтение лекции об отдельных периодах жизни писателя. Кроме того, учитель дополняет высказывания учащихся, устанавливает логические связи между их сообщениями, конкретизирует выводы или, наоборот, помогает перейти от конкретного материала к обобщениям.

Рассказывая о творческих и духовных исканиях Л.Н.Толстого, преподаватель подчеркивает, что творческое самоутверждение писателя началось с его автобиографической трилогии, опубликованной в 1852–1854г., и заслужившей признание читающей публики. Тема формирования личности молодого человека, его жизненной позиции раскроется перед учащимися на основании аналитического чтения и интерпретации отдельных отрывков.

Можно предложить десятиклассникам чтение отдельных глав: «Горе» («Детство»), «Новый взгляд» («Отрочество»), «Юность» («Юность»). Расскажем учащимся, что писатель первоначально

предполагал написать роман из четырех частей: о детстве, отрочестве, юности и молодости, но полностью свой замысел не осуществил. Первая повесть «Детство» была написана на Кавказе. Для того, чтобы понять «Детство», следует осмыслить отношение Толстого к детству, к ребенку, к его сложному духовному миру, его стремлению познать себя и окружающих — это отношение писатель пронес через всю жизнь.

Высказанные положения конкретизируем выразительным чтением отрывка одним из учащихся: «В молодости все силы души направлены на будущее, и будущее это принимает такие разнообразные, живые и обворожительные формы под влиянием надежды, основанной не на опытности прошедшего, а на воображаемой возможности счастья, что одни понятия и разделенные мечты о будущем счастье составляют уже истинное счастье этого возраста» (Т о л с т о й Л.Н. Собр. соч.: В 20 т. — М., 1960—1965. —Т. I. — С.204).

Учитель обратит внимание десятиклассников на интерес молодого Толстого к проблемам нравственности, добродетели, добра и зла. Начало повести «Детство» требует от десятиклассников особой серьезности и погруженности в мир детства, в мир человеческой души. Этому помогут первоначальные наблюдения над поэтикой автобиографического повествования, ведущегося взрослым человеком, а также обращение к отдельным частям повести. Милый, добрый учитель Карл Иванович нечаянно разбудил Николеньку. Целая гамма чувств ребенка: от обиды, недовольства до стыда и, наконец, любви — раскрывается перед читателем-школьником. Смена противоположных чувств и мнений, «диалектика души» — вот что является для повествователя основным стержнем многих событий. Первая повесть трилогии заканчивается смертью матери Николеньки. Это событие стало рубежом между детством и отрочеством, ибо маленький герой познал «горькую истину».

Мать «осталась для меня святым идеалом», — напишет Толстой в дневнике за два года до смерти. Вид яснополянского сада, случайно увиденный «следок» от женской ноги навеивает мысли и воспоминания о ней.

Ученикам важно понять, что в пору отрочества Николенька, являясь человеком «избранного» круга, стремится к нравственному самоусовершенствованию. Изображение постоянного самоанализа, изменения взгляда на мир, обогащения чувств героя — все эти особенности индивидуального стиля Л.Н.Толстого, сложились в пору работы молодого писателя над автобиографической трилогией. Понять эту мысль поможет чтение заключительных строк повести «Отрочество». «Само собой разумеется, что под влиянием

Нехлюдова я невольно усвоил и его направление, сущность которого составляло восторженное обожание идеала добродетели и убеждение в назначении человека постоянно совершенствоваться. Тогда исправить все человечество, уничтожить все пороки и несчастья людские казалось удобоисполнимой вещью, — очень легко и просто казалось исправить самого себя, усвоить все добродетели и быть счастливым...» В юности Николенька открывает «новый взгляд на жизнь» и решает, что «назначение человека есть стремление к нравственному усовершенствованию».

Не менее значимо донести до учащихся, что художественное исследование Толстым «эпохи развития» человека полно внутренних противоречий, несоответствий между помыслами Николеньки и реальными результатами его поступков. Постоянное чуткое восприятие лжи в поступках и словах как своих собственных, так и тех, кто окружает Николеньку, является своего рода ответом писателя на вопрос, что же представляет собой современное общество, как формируется его личность. Особое значение для молодежи имеет проблема духовности, нравственной искренности, ответственности за каждый поступок, за мысли и чувства. Изображение радостных и горестных открытий Николеньки Иртеньева, его жадный интерес ко всему окружающему, его благородная неудовлетворенность самим собой открывают перед десятиклассниками глубину психологического анализа как одного из основных качеств художественного метода Толстого.

М.Б.Храпченко подчеркивает, что «творчество писателя представляет собой системное единство. Системное прежде всего потому, что каждого талантливого писателя отличает свой круг тем, идей, образов. Системными свойствами творчество талантливого писателя обладает еще и вследствие того, что на всех созданных им произведениях лежит выразительный отпечаток его художественной индивидуальности» (Х р а п ч е н к о М.Б. Художественное творчество, действительность, человек. — М., 1978. — С. 328). Приобщение школьников к художественному миру Толстого происходит на всех уроках по монографической теме. В трех рассказах об обороне Севастополя нашли воплощение напряженные идейно-эстетические искания Толстого. Участие в Крымской войне 1854—1855 гг. дало писателю возможность увидеть народ в пору тяжелых испытаний, понять меру его самоотверженности и героизма. Именно в этот период Толстой приобрел тот опыт, который послужил основой его работы над романом «Война и мир».

К уроку, посвященному годам военной службы Л.Н.Толстого и созданию «Севастопольских рассказов», учитель поможет организовать чтение текста по рядам и подготовку сообщений уча-

щихся о запомнившихся эпизодах и описаниях, порекомендует классу на выбор следующие отрывки: «Севастополь в декабре месяце» — описание города, перевязочный пункт, на четвертом бастионе, выводы автора о силе русского народа, о его любви к родине; «Севастополь в мае» — рассуждения автора о бесчеловечности войны, осуждение тщеславия как «особенной болезни нашего века», сопоставление мира мыслей и чувств аристократических офицеров с жизнью пехотных офицеров, слова о герое повести — правде; «Севастополь в августе 1855 года» — встреча братьев Козельцовых на Малаховом кургане, чувства защитников Севастополя.

В ходе обзора содержания «Севастопольских рассказов» учитель подчеркнет, что в рассказе «Севастополь в декабре месяце» показана общая картина города. Повествователь как бы вводит в атмосферу и быт города читателя-зрителя, делает его соучастником происходящего («Вы подходите к пристани...»; «Вы смотрите и на полосатые громады кораблей, близко и далеко рассыпанных по бухте, и на черные небольшие точки шлюпок, движущихся по блестящей лазури...»). «Не может быть, чтобы при мысли, что и вы в Севастополе, не проникли в душу вашу чувства какого-то мужества, гордости...»).

Целесообразно дать комментарии к отрывкам, в которых война показана «в настоящем ее выражении — в крови, в страданиях и смерти» — это описание раненых солдат на перевязочном пункте, поведение защитников четвертого бастиона. Последняя страница рассказа раскроет учащимся веру автора в силу русского народа, его понимание любви к родине как чувства, лежащего в глубине души каждого русского. В рассказах о Севастополе отражена вера автора в духовную, нравственную стойкость защитников города. Один из учащихся читает выразительно отрывок: «Главное, отрадное убеждение, которое вы вынесли, — это убеждение о невозможности взять Севастополь, и не только взять Севастополь, но поколебать где бы то ни было силу русского народа, — и эту невозможность видели вы не в этом множестве траверсов, брустверов, хитросплетенных траншей, мин и орудий, одних на других, из которых вы ничего не поняли, но видели ее в глазах, речах, приемах, в том, что называется духом защитников Севастополя» (Т о л с т о й Л. Н. Собр. соч.: В 20 т. — Т. 2. — С. 108).

На уроках возможен сопоставительный анализ первого рассказа с рассказом «Севастополь в мае». Если в первом был воссоздан обобщенный героический образ русского народа, русского солдата, который беззаветно служит Родине, то во втором показан мир аристократических офицеров, подчинивших свои по-

ступки тщеславию, игре в героизм. Им непонятен строй мыслей пехотных офицеров, «которые живут на бастионах с солдатами, в блиндаже и едят солдатский борщ», им страшно оказаться там, где атака, обстрел, смерть. Учитель подчеркивает в ходе беседы, что в рассказе «Севастополь в мае» затронуты две важные проблемы толстовского творчества. Автор раскрывает мысль о жестокости войны и прямо говорит, что главный герой его рассказа — правда.

Обдумывая смысл рассуждений автора о жестокости войны, десятиклассники обращаются к ряду конкретных образов и событий: это и гибель братьев Козельцовых (рассказ «Севастополь в августе 1855 года»), и характер изображения детей. Школьники отмечают роль этих сцен в обличении противоестественности войны. На уроке воспроизводятся два запомнившихся учениками эпизода. Глядя на разрывы бомб в небе, маленькая девочка восклицает: «Звездочки-то, звездочки так и катятся...» Завершая рассказ «Севастополь в мае», Толстой предлагает читателю посмотреть на десятилетнего мальчика, собирающего цветы на поле и испугавшегося вида безголового трупа и его окоченевшей руки.

Присутствие повествователя, его постоянное общение с читателем помогают понять «взаимосцепление» всех частей цикла «Севастопольских рассказов» и оценить авторскую позицию. Краткий обзор раннего творчества Л. Н. Толстого включает коллективное рассмотрение отрывков из третьего рассказа «Севастополь в августе 1855 года».

Учащиеся анализируют эпизоды из жизни братьев Козельцовых, воспроизводят заключительные строки рассказа, передающие горечь солдат, вынужденных оставить город. Знакомство учащихся с текстом «Севастопольских рассказов» открывает им мастерство реалистического изображения Толстым внутреннего мира человека, убеждение о решающей роли народных масс в исторических судьбах родины.

После обзорного изучения ранних произведений Толстого учитель поможет сделать вывод: и автобиографическая, и севастопольская трилогии являются свидетельством напряженных нравственных и художественных исканий писателя, становлением его личности и таланта. Автор ставит в них вопросы, волновавшие его в течение всей жизни: героизм и самоотверженность народных масс, утверждение духовного начала в человеке, осуждение социального неравенства, обличение жестокости войны, уважение к труду. В ранних произведениях талант молодого писателя раскрылся в полную силу. Толстой ищет свой путь в жизни и в искусстве. Он утверждает в ранней прозе такие художественные

принципы, как следование правде, психологизм; необходимость исследования закономерностей развития отдельного человека; «диалектику души» как борьбу противоположных начал в человеческом сознании.

Формирование личности и художественного таланта Л.Н.Толстого происходит в годы, связанные с Крымской войной. Признание таланта Толстого известными писателями и критиками, письма И.С.Тургенева и Н.А.Некрасова сыграли немалую роль в выборе Толстым главного дела жизни.

После возвращения из Севастополя Толстой входит в писательскую среду как признанный художник слова. Тургенев пишет Толстому: «Ваше назначение — быть литератором, художником мысли и слова» (Т у р г е н е в И.С. Поли. собр. соч.: В 28 т. — М.; Л., 1960 - 1968. - Т. 2. - С. 316).

Приобщение учащихся к художественному миру Толстого в процессе изучения его творческой биографии активизирует их читательский опыт, подготавливает к осознанному восприятию романа-эпопеи «Война и мир». Не менее важно для учащихся понять причины воздействия творчества Л.Н.Толстого на все последующее развитие мировой литературы, и, в частности, влияние ранних произведений писателя на развитие автобиографического жанра и военной прозы в русской литературе.

Следует отметить еще один аспект, связанный с обзорным изучением раннего периода творчества Л.Н.Толстого. Это воздействие личности и произведений писателя на формирование гражданских чувств старшеклассников, их нравственных и эстетических убеждений, самосознания, самооценок, духовной зрелости, гуманного отношения к близким, честности в дружбе, чистоты чувств, общественной активности.

В приведенном примере показаны возможности обзорного знакомства с текстом литературного произведения. Основным в работе над монографической темой является чтение и изучение художественного текста. Покажем это на материале восьми уроков по «Мертвым душам» Н.В.Гоголя.

1-й урок

Выборочное комментированное чтение и пересказ первой главы, выразительное чтение начала VII главы (лирическое отступление — размышления автора о двух типах писателей).

Целью первого этапа урока является введение учащихся в особый мир поэмы. Целью второго этапа урока является определение авторской позиции и проблематики произведения.

В небольшом вступительном слове учитель расскажет о замысле и времени создания поэмы, остановится на значении сюжета и на поисках автором жанра произведения. Выбранный Гоголем сюжет позволил осуществить грандиозный замысел — показать, как в разрезе, основные сословия современной ему России: помещиков, чиновников, представителей народа. Этот же сюжет дает автору возможность, следуя мысленно за своим героем, окинуть взором просторы и перепутья крепостной России и отразить в лирических отступлениях свои думы, чувства и мечты о ее будущем. Картины, образы, события не просто следуют одно за другим. Они связаны единой нитью, единым замыслом. Из одиннадцати глав каждая занимает свое определенное место. Достаточно поменять местами главу первую (приезд Чичикова в губернский город N) и главу одиннадцатую (история героя) — и вся стройная структура поэмы будет нарушена.

Первоначально Гоголь назвал свое произведение романом. Затем он почувствовал узость рамок романа, ибо в его произведении судьба главного героя не являлась основой идейной концепции. Тогда Гоголь назвал «Мертвые души» поэмой, определив тем самым значение авторского «я», значение восприятия повествователем картин жизни, значение его духовного мира, его чувств и мыслей, а также величие своего замысла. Понять проблематику поэмы и авторскую концепцию, ее сюжет, композицию, систему образов, жанр, стиль учащимся предстоит на всех восьми уроках по «Мертвым душам». На первом уроке достаточно определить «ориентиры восприятия». Тем самым будет создана установка на развитие личностного отношения к произведению.

Комментируя текст, отмечаем, что вся первая глава представляет собой развернутое вступление к поэме. Автор подробно, как бы стремясь не упустить ни одной детали, описывает гостью и слуг Чичикова. Мы ничего не знаем ни о самой господине, ни о цели его приезда. Но вот он задает вопросы трактирному слуге, и вопросы «не пустые»; о чиновниках города и окрестных помещиках, о повальных болезнях и т.д. Обстоятельность его вопросов «показывала более, чем одно простое любопытство. И вдруг совершенно неожиданная гротескная деталь: приезжий громко сморкался. «Неизвестно, как он это делал, но только нос его звучал как труба». Вывод: приезжий господин держится с преувеличенным достоинством. Есть что-то преувеличенное, надуманное в его поведении. Это первая значимая деталь в его образе.

Познакомив нас с героем, Гоголь переходит к описанию города, визитов к чиновникам, первого знакомства с помещиками. В первой главе представлены почти все герои поэмы.

Отметив три композиционных звена в поэме: изображение помещиков (главы II–VI); изображение губернского города (главы VII–X); повествование об истории героя (глава XI), М.Б.Храпченко говорит об особой идейно-композиционной роли первой главы: «Своеобразным вступлением к повествованию, как бы общей панорамой жизни изображаемой среды, является начальная глава поэмы. В ней читатель знакомится почти со всеми действующими лицами произведения... Чичиков в начальной главе поэмы предстает таким, каким он хочет казаться в «избранном обществе» (Х р а п ч е н к о М.Б. Творчество Гоголя. — М., 1959. — С. 423).

Завершается урок выводами об авторской позиции, отношении Гоголя к современной ему действительности. Образ автора в поэме занимает совершенно особое место, что определило и жанр произведения. В «Мертвых душах» (1 том) Гоголь предстает перед нами как писатель-гражданин, задумавший раскрыть коренные проблемы русской жизни. Основная тема его поэмы: настоящее и будущее России.

Сформировать осознанное отношение к теме, идее, сюжету, композиции, жанру поэмы было одной из задач первого урока. Это избавит учителя от необходимости тратить время на корректирование восприятия, а учащимся поможет подчинить отдельные факты, воспринятые ими, общей концепции анализа произведения.

2—3 уроки

Образы помещиков (главы II–VI).

Приступая к анализу первого композиционного цикла поэмы, учитель начинает с детального рассмотрения образа Манилова, что явится подготовкой к «переносу знаний» — на самостоятельный анализ образов Коробочки, Ноздрева и Собакевича.

Учащимся предлагается вдуматься в краткое описание Манилова в первой главе. Он назван «Весьма обходительным и учтивым помещиком», в портрете Гоголь особенно отмечает глаза, сравниваемые по сладости их взгляда с сахаром. Следуя за автором, учащиеся рассматривают описание имения и пейзаж.

Гоголь помогает читателю пристальнее взглянуть на фигуру хозяина. Самое главное — у Манилова нет никакого «зadora». Хозяйством он не занимался, о мужиках не думал — это можно назвать благодушием, но вернее бы — равнодушием. В авторской характеристике подчеркнуто, что маниловщина — типичное явление русской жизни. Учащиеся осознают, что в основе благодушия, лениности мысли, пустословия лежат глубокие социальные причины. Подводим учащихся к мысли, что Гоголь так тщательно описыва-

ет обстановку, окружающую Манилова, чтобы подчеркнуть типичность характера, взятого им из жизни.

Многие десятиклассники умеют избегать описательности в ответах, находить способ организации материала, а не просто перечислять литературные факты. Это особенно заметно в работе над первой и второй главами «Мертвых душ», что дает направление всему последующему анализу. Итак, не только пересказ первой или второй главы, а и четкое определение ее идейно-композиционного своеобразия и отношения автора к действительности, понимания значимости выбора автором событий и характеров, определение особенностей поэтики и, наконец, нахождение ведущей линии изложения своих мыслей с опорой на понимание значения конкретных эпизодов.

Учащиеся обдумывают вопрос: «Манилов — вредный или безвредный человек?» Для ответа необходимо определить основное средство раскрытия образа. В стройной гармоничной схеме типизации образа, которая затем сознательно повторится несколько раз, находим основное звено: отношение помещика к крепостнической собственности, к крестьянам. Разговор перед оформлением купчей (VII глава) помогает понять социальный вред маниловщины. Оказывается, он далеко не безвреден этот слащавый и обходительный господин.

В классе интерпретируем следующий отрывок:

«...Манилов вынул из-под шубы бумагу, свернутую в трубочку и связанную розовой ленточкой, и подал очень ловко двумя пальцами.

— Это что?

— Мужички».

Вся сцена воспринимается как образное обобщение, помогающее понять характер литературного персонажа. При комментировании текста внимание учащихся обращается на гоголевскую иронию, переходящую в сатиру, и желательно добиться соответствующего эмоционального отклика со стороны учащихся. Завершается урок обдумыванием задания: используя опыт работы над образом Манилова, рассмотреть образы Коробочки, Собакевича и Плюшкина. Кроме того, несколько учащихся получают индивидуальные задания по образу Ноздрева. Проводя обсуждение самостоятельных докладов учащихся, учитель помогает им систематизировать материал и строить обобщения.

Помогая учащимся отбирать материал для ответов и докладов, учитель вместе с тем учит их постигать подчиненность каждого события, сцены, детали единой авторской идее. К моменту работы над образами Ноздрева и Собакевича девятиклассники в ходе

изучения текста овладевают навыками целенаправленного подбора и изложения материала. В этом мы видим так необходимую динамику процесса обучения литературе.

Пересказ с элементами художественного рассказывания, устного рисования и просто с сохранением стиля автора способствует развитию образного мышления. В одних случаях школьники идут от образной ткани произведения к теоретическим обобщениям, в других — в художественном произведении находят основу для конкретизации теоретико-литературных понятий.

Само высказывание на материале литературных произведений построено на переходах от восприятия художественных образов к обобщениям особого рода, в которых сочетаются образные и понятийные компоненты. Все сказанное подтверждает мысль о том, что литература не в меньшей мере, чем другие школьные предметы, способствует развитию мышления учащихся, формирует специфическую систему мыслительных действий.

Плюшкин — единственный помещик, в авторской характеристике которого не подчеркивалась распространенность такого типа на Руси. И это тоже оказывается действенным средством понимания причин, породивших Плюшкина.

На последнем этапе урока учитель предлагает учащимся подумать о своеобразии гоголевского реализма в раскрытии человеческих характеров. Прежде всего было отмечено, что характеры показаны в свете крупных социальных проблем и высоких нравственных идеалов. В духе пушкинских традиций подчеркнуто влияние среды на склад личности, судьбу героя. В образах героев Гоголь подчеркивает определенную черту и прибегает к приему заострения, гиперболизации. Все детали, мелкие штрихи и черточки, все в поэме значимо, подчинено общему замыслу, все пронизано чувством любви писателя ко всему русскому и ненавистью к злу и несправедливости.

Важное значение имеет использование сатирических приемов изображения персонажей, сатира часто неотделима от юмористического или иронического отношения к событиям и героям. Исследователи (Ф.М. Головенченко, М.Б. Храпченко, Г.А. Гуковский, С.И. Машинский) отмечают особый характер гоголевской иронии, в которой «сталкиваются» прямой и скрытый смысл речи.

4-й урок

Губернский город и чиновники (главы VII–X).

В работе над вторым композиционным циклом увеличивается самостоятельность класса. Самостоятельные наблюдения уча-

щихся над текстом строятся на основе предварительных заданий.

- I глава. Раскройте свои первые впечатления от города и чиновников? Какими приемами изображения персонажей пользуется Гоголь?

- VIII глава. Каково отношение чиновников к службе? Прокомментируйте запомнившуюся вам сцену, описание, образ. Охарактеризуйте мастерство автора.

- IX глава. Что больше всего взволновало чиновников в истории с «мертвыми душами»?

- X глава. Какое место в композиции поэмы занимает «Повесть о капитане Копейкине»?

В основе самостоятельной деятельности учащихся лежит понимание взаимосцепления сцен, характеров, описаний поэмы, их подчиненность авторскому замыслу. Приступая к рассмотрению второго композиционного цикла, они возвращаются к тексту I главы, роль которой заключается в том, чтобы дать развернутое вступление к поэме. Об этом шла речь на первом уроке, когда выяснились впечатления Чичикова от города и помещиков. На данном этапе изучения поэмы школьники подбирают материал по теме четвертого урока («Губернский город и чиновники»). Внимательный взгляд Чичикова помогает и читателю увидеть этот город, который «никак не уступал другим губернским городам».

Учащиеся выбирают и комментируют наиболее значимые детали в описании города. «Чаще же всего заметно было потемневших двуглавых государственных орлов, которые теперь уже заменены лаконичной надписью: «Питейный дом». В этом образе, окрашенном иронией автора, угадывается многое: и издевка над государственной властью, и расширение масштабов изображаемого. В обобщающих авторских характеристиках помещиков часты упоминания о столице, о Петербурге.

Учащиеся еще раз убеждаются в том, что все мысли Гоголя о Руси связаны воедино. А образ двуглавого орла над входом в кабак известен школьникам по урокам, на которых шла речь об «Истории села Горюхина» А.С. Пушкина. Вольно или невольно Гоголь и в этом выступает продолжателем пушкинских традиций.

В «Мертвых душах» Гоголь пишет о чиновниках, отцах города, и несколькими фразами создает особое отношение к ним читателя, воссоздавая неповторимый колорит нравственных взаимоотношений в чиновничьей среде. В первой же главе вместе с Чичиковым, делающим «визиты» всем городским сановникам, мы по-

степенно знакомимся с ними. Учащиеся подбирают материал в тексте и интерпретируют его.

В последующих главах Гоголь погружает нас в суетный мир чиновничьих сделок. Выхватывая из общей картины то один, то другой образ, возглас, реплику, Гоголь бичует ничтожное существование ничтожных людишек. Учащиеся перечисляют запомнившиеся им образы и детали: лиц нет, есть затылки, фраки, сюртуки, слышен шум от перьев, «будто бы несколько телег с хворостом проезжали лес»; а вот лицо, «которое в общежитии называют «кувшинным рылом». Учащиеся восхищаются силой художественного мастерства писателя, умением в этом калейдоскопе лиц найти свой угол зрения.

А сцена оформления купчей вызывает соответствующий эмоциональный отклик учащихся. Гоголь показывает, насколько далеки и чиновники, и сам председатель палаты от желания понять суть дела. Ни то, что известный каретник Михеев умер, ни то, что крестьян покупают без земли, не насторожило жрецов Фемиды. Все довольствовались устным заявлением Чичикова о том, что крестьяне куплены на вывод в Херсонскую губернию. Дело, польза государству, исполнение служебного долга — все это отсутствует. В основе — личные житейские интересы, пустота и фальшь.

С помощью проблемных вопросов можно определить, какое место занимает «Повесть о капитане Копейкине» в идейно-композиционной структуре произведения. Проанализировав содержание повести, учащиеся решают, что на первый взгляд история никак не связана с действием и образами поэмы, а лишь свидетельствует о «малом» уме чиновников и выглядит так же, как предположения чиновников о причинах приезда ревизора в гоголевской пьесе. Если это верно, то почему повесть о герое войны 1812 г., пришедшего в Петербург к министру за помощью и не получившего ее, так заботила Гоголя? Почему цензура не соглашалась на печатание этой вставной повести, так что Гоголь несколько раз переделывал ее, сокращая самые «опасные» моменты (подробный рассказ о мести Копейкина и его заступничество за бедных крестьян)?

Гоголь писал цензору Никитенко, что «Повесть о капитане Копейкине» нужна не для связи событий. Для чего же? Учащиеся вновь обращаются к замыслу автора: показать всю Русь. Следовательно, важен сам по себе факт перенесения действия в державный Петербург. С помощью учителя класс приходит к убеждению, что «Повесть о капитане Копейкине» расширяет границы изображаемого, кроме того, в ней автор коснулся идеи мщения.

После всего сказанного новым светом озаряется смысл заглавия поэмы. Показав «души мертвые», Гоголь ищет «души живые».

Более того, в лирическом отступлении начала XI главы чувствуется мечта о богатыре: «Здесь ли не быть богатырю, когда есть место, где развернуться и пройтись ему». Эта мечта, эта надежда контрастно подчеркивают историю героя, который, как чистосердечно с первых же слов о нем признается автор, не понравится читателю.

5–6-й уроки

Образ Чичикова.

Урок начинается с обдумывания проблемного вопроса: «Почему автор не сразу раскрывает прошлое и предысторию героя?» Чтобы помочь школьникам ответить на этот вопрос, учитель вновь обращает их внимание на композицию поэмы, подытоживая все сказанное на предыдущих уроках.

Гоголь в целом не мог завершить свое произведение рассказом о Чичикове, ибо не в его похождениях, как уже убедились школьники, заключен главный смысл поэмы. Он завершает ее развернутым лирическим отступлением, образом мчащейся в будущее Руситройки. Авторское отношение к изображаемому, его сокровенные думы раскрыты в лирических отступлениях поэмы.

Основная задача второго и третьего композиционного звена показать героя в действии. У читателя-школьника к концу чтения X главы уже должно сложиться достаточно полное впечатление об этом дельце, о его духовном облике, о его месте в раскрытии идейного замысла произведения.

Авантюристическое предприятие Чичикова помогает обличить и помещиков, и чиновников, но обличает и его. При таком структурном распределении материала биография Чичикова оказывается не просто разъяснением автора, а последним заключительным звеном разоблачения его. Предыстория героя становится последним компонентом в системе средств раскрытия его образа, подымая его до глубочайшего художественного обобщения.

Выяснив вопрос о значении биографии героя в идейно-композиционной структуре поэмы, учитель переходит к следующему этапу урока. Учащиеся получают дифференцированные задания:

1. Прочитать XI главу и рассказать биографию героя.
2. Проследить во II–VI главах содержание разговоров о продаже «мертвых душ», сопоставить стиль речи Чичикова в разговорах с различными людьми.

3. Ознакомьтесь с содержанием заключительной главы 2 тома и сделать вывод о развитии замысла автора.

Учащиеся исследуют биографию героя, выделяя наиболее существенные моменты, отмечая запомнившиеся детали. Кисло-неприятное детство без друзей, унылый отец с прописной добротелью в сердце, а при поступлении в училище — наставления «инога рода»: угождай, «с товарищами не водись», «не угошай никого», «все сделаешь и все прошибешь на свете копейкой». Вот так формировался будущий «рыцарь копейки!» Результаты превзошли все ожидания: это видно из рассказа об его учении, о начале службы, о первых подлостях и первых махинациях. Последовательно, шаг за шагом Гоголь показывает, как гасли в человеке хорошие задатки, а добрые начала обращались в злые. Грандиозная афера с «мертвыми душами» с наибольшей остротой разоблачает отсутствие моральных принципов у героя поэмы.

Следующий этап урока: сопоставление стиля разговоров Чичикова с каждым из помещиков с целью решить, в чем заключается различие Чичикова и помещиков и что общего у них, а также понять меру его предприимчивости, неискренности и расчетливости.

У Манилова он вежлив и предупредителен, ласков и даже как будто несколько робок в просьбе, он даже готов сослаться на закон, говоря о необходимости составить купчую. В речи его пестрят слова с уменьшительными и ласкательными суффиксами, он вежливо объясняет смысл своей просьбы («Мне кажется, вы затрудняетесь?»); «Может быть, вы имеете какие-нибудь сомнения?»).

С Коробочкой он груб, простоват, напорист и нетерпелив («Хватили немножко греха на душу...»; «Срам, срам, матушка»; «...да пропади они и околей вместе со всей вашей деревней...»). Выведенный из терпения Ноздревым, он резко отказывается, возмущается, говорит отрывисто и резко. С Собакевичем он деловито торгуется. Плюшкина просто уговаривает («...потому что вижу — почтенный добрый старик терпит по причине собственного добродушия»).

Школьники не могут не отметить превосходство Чичикова над помещиками, его активность, ум, стремление к деятельности. Но все это направлено не на добрые дела. В итоге учащиеся решают, что образы помещиков раскрыты через портрет, описание внешности, обстановки, имени и деревни, через отношение к продаже «мертвых душ», но за основу берется доминирующая черта.

Характер Чичикова раскрыт не по принципу выделения ведущей черты, а через показ многогранности, многоликости героя. Важное значение имеет биография героя и портрет, в котором

подчеркнута одна из ведущих черт: стремление казаться не тем, кто он есть на самом деле. С этого мы начинали наблюдения по тексту I главы. Чичиков всегда хотел большего, чем ему определила жизнь. Он хотел быть не «господином средней руки», а херсонским помещиком, миллионщиком.

На уроках, посвященных Чичикову, важно внимание к композиции образа и к композиции поэмы в целом.

Интересна концепция Г.А.Гуковского, который считает, что «важно учесть именно структурные особенности произведения, — не столько слова-кирпичи, из которых сложены стены здания, сколько структуру сочетания этих кирпичей, как частей этой структуры, и их смысл. Здесь существенны именно принципы образной системы произведения, — все без исключения, например, не только система каждого из образов — героев, пейзажей, их соотношения и т.п., не только движение и содержание сюжета, не только оценка людей и событий, но и манера строить фразу, и семантика слова-образа, и самое звучание речи, и многое, многое другое, все, что есть в произведении...» (Г у к о в с к и й Г.А. Изучение литературного произведения в школе. — М.; Л., 1966. — С. 103).

7-й урок

Образ Руси и народа.

Проследить по II–VI главам на основании повторных наблюдений над текстом (сцены в деревне каждого из помещиков), как раскрыта судьба народа.

Прочитать и проанализировать раздумья Чичикова о судьбе и жизни приобретенных им «крестьян». Прокомментировать те части текста, в которых изложены мысли Чичикова о «беглых крестьянах» (глава VII).

Вспомнить содержание рассмотренных лирических отступлений. Раскрыть мысли Гоголя о народе и России.

Работа на уроке начинается с выяснения вопроса, которого уже касались ранее. Почему цензура настояла на присоединении фразы «Похождения Чичикова» к авторскому названию поэмы «Мертвые души»? Девятиклассники убеждены в том, что в названии поэмы заключен обличительный смысл, а похождения Чичикова — это лишь сюжетный стержень поэмы, связывающий его части и без того объединенные единством замысла. Введение фразы «Похождения Чичикова» в заглавии придавало произведению некоторую авантюристичность и снимало сатирическую заостренность темы.

В основе замысла писателя положены его мысли о народе и о будущем России.

Учащиеся воспроизводят соответствующие сцены и картины, не забывая об отдельных эпизодических лицах, которые помогают воссоздать коллективный собирательный образ народа, ибо, как уже отмечалось не раз, в поэме нет ничего случайного; каждая мелочь, штрих, деталь, на секунду мелькнувшее лицо занимают определенное место в композиции произведения. У Манилова перед взором Чичикова промелькнули «серенькие бревенчатые избы» и оживляющие вид фигуры двух баб, тащивших «изорванный бредень». В казенной палате он протянул Чичикову бумагу: «Мужички». Само собой разумеется, что он распоряжается ими как ему вздумается. У Плюшкина крестьяне мрут, «как мухи», многие в бегах. Избы крестьян поражают ветхостью, многие крыши сквозили «как решето». У прижимистого Собакевича крестьянам жилось, наверное, нелегко. Самое главное — это беззащитность крестьянина перед лицом полного права помещика продать-купить его: живого или даже мертвого.

Вывод: Гоголь создает обобщенный образ русского народа, показывая, сколько бед стережет его: неурожай, болезни, пожары, власть помещиков, хозяйственных и бесхозяйственных, скупых и расточительных.

В сообщениях по второму вопросу подчеркивается, что Гоголь в обобщенном образе народа выделяет определенные лица и судьбы. Читаем и комментируем вложенные в уста Чичикова раздумья автора о судьбе купленных, хотя и не живущих уже на земле крестьян (начало VII главы).

В реестре Собакевича обстоятельно отмечены достоинства, перечислены профессии; у каждого крестьянина — свой характер, своя судьба. Пробка Степан, плотник, «всю губернию исходил с топором за поясом и сапогами на плечах». Максим Телятников, сапожник, «учился у немца... был бы чудо, а не сапожник...», а из гнилой кожи сшил сапоги — и лавка запустела, и пошел он «попивать да валяться по улицам».

А вот бумажка, где были помечены беглые души Плюшкина: «Вы хоть и в живых еще, а что в вас толку! То же, что и мертвые...» Кто по тюрьмам мается, кто на Волгу к бурлакам подался и тащит лямку «под одну бесконечную, как Русь, песню». Все в целом создает широкое полотно народной жизни, рисует образы «душ живых», по словам Герцена.

На уроках по темам «Пушкин» и «Лермонтов» школьники знакомы с одной из основных особенностей реализма: поисками положительного идеала в народе. Гоголь, развивая лучшие тради-

ции Пушкина и Лермонтова, создал широкую по охвату жизни народа картину, поставив его судьбу в центре поэмы. В «Повести о капитане Копейкине» он, вслед за Пушкиным, коснулся и темы мщения, бунта.

С особой силой и глубиной раскрывается любовь Гоголя к народу и мечты о его будущем в лирических отступлениях.

В лирическом отступлении начала VII главы, ставя вопрос о гражданском долге писателя, Гоголь решает вопрос о назначении искусства, об отношении писателя к «печальной действительности», т.е. ставит все сказанное в тесную связь со сценами народной жизни.

Особенно богата лирическими отступлениями XI, последняя глава поэмы. Вот его горькая мольба о богатыре: «Русь! Русь! Вижу тебя, из моего чудного, прекрасного далека тебя вижу: бедно, разбросанно и неприятно в тебе...» Но он вглядывается в сверкающую, чудную, незнакомую даль. И тут же следом — мысли о дороге, осеннем холоде, мелькающих станциях, городах, картина дивной ночи — все это воссоздает особое, неповторимое чувство родины, которое в высшей степени было присуще Гоголю.

Завершается урок выразительным чтением заключения — лирического отступления, посвященного Руси-тройке. В этом обобщенном образе воплотились лучшие мечты Гоголя, его глубоко патриотические идеи, его прекрасный положительный идеал, с которым он на протяжении всей поэмы сравнивал все злое и несправедливое, что несла в себе жизнь.

8-й урок (итоговый)

Идейно-художественное своеобразие поэмы. Особенности реализма Гоголя. Место Гоголя в истории русской литературы. В.Г.Белинский о Гоголе.

Первая часть урока посвящена обобщению пройденного на уроках по творчеству Гоголя, а также повторению материала о своеобразии творческого метода Пушкина и Лермонтова.

На заключительном уроке важно еще раз обратиться к литературному произведению как искусству слова. Проза Гоголя помогает воспитанию любви к слову художника, воспитанию эмоциональной и эстетической восприимчивости у наших учащихся.

Подводя итоги сообщениям учащихся, учитель подчеркивает огромную любовь Гоголя к слову, его умение пользоваться всеми богатствами русского языка, называет основные особенности гоголевской поэтики: тщательное выписывание деталей, обилие художественных тропов, повышенную эмоциональность, экспрес-

сивность речи, картинность, живописность, даже скульптурность гоголевского образа; сатирическую меткость слова.

В работе над монографической темой важна сочетаемость всех этапов работы с классом. Покажем, как на уроках по теме «И.С.Тургенев» можно активизировать использование дополнительного материала на уроке творческой биографии и на заключительном уроке по всей монографической теме.

В работе с учащимися X класса учитывается многообразие связей писателя с общественно-политическим процессом середины и второй половины XIX в. Он выдвинул перед прогрессивной литературой проблему взаимодействия личного и общественного, проблему определения путей развития общества.

В романах И.С.Тургенева всесторонне раскрыты связи человека с эпохой, им присущи глубокий историзм, критическое отношение к действительности. Исследователи (В.И.Батюто, Г.В.Курляндская) отмечают «тайный психологизм» романов писателя.

Изучая творческую биографию Тургенева, учитель освещает своеобразие его художественной манеры, добивается от учащихся осмысления жанрового своеобразия его рассказов, повестей, романов. Здесь возможны различные варианты работы: выбор одного произведения или нескольких (по рядам) использование индивидуальных заданий.

Ко второму уроку творческой биографии выбор для обзорного изучения первого романа писателя «Рудин» (1856). До урока, на котором шел разговор о романе «Рудин», учащиеся отвечают письменно на вопросы:

1. Как вы понимаете образ Рудина?
2. Какое время изображено в романе?
3. В чем своеобразие художественной формы романа? До проведения анкеты классу дается задание перечитать следующие эпизоды: приезд Рудина к Ласунским, первое и последнее свидание с Натальей, прощальное письмо Рудина Наталье, эпилог. Анализ ответов учащихся показал, что они разобрались в характере Рудина («Рудин отличает ум, образованность, благородство, стремление к добру»; «Рудин все время стремится что-то сделать для людей, но у него ничего не получается, так как окружающие не понимают его»; «У Рудина много практических мыслей и стремлений, но выполнить он их не может»; «Своеобразие характера Рудина, по-моему, заключается в его внутренней холодности, которую он прикрывает внешней пылкостью и красноречием»).

Многие считают Рудина положительным героем, представителем дворянства, некоторые — революционером. Отдельные ученики ошибочно называют его представителем демократов-раз-

ночинцев. У десятиклассников нет четких исторических представлений об эпохе 30-х, 40-х и 50-х гг. XIX в. Наиболее краткими, бездоказательными являются ответы учащихся о мастерстве автора. Даже после постановки перед ними конкретного вопроса десятиклассники называют самые общие мысли («Пейзаж обычно соответствует настроению героев»; «Внутренний мир героев раскрывается в его диалогах» и т.д.). Мало высказываний в работах школьников о композиции романа. Следовательно, художественный метод автора на данном этапе развития учащихся самостоятельно не воспринимается во всей сложности и глубине.

До изучения основного произведения, предложенного программой (роман «Отцы и дети» или «Дворянское гнездо»), целесообразно ввести учащихся в творческую лабораторию писателя, показать своеобразие его поэтики на конкретном примере краткого анализа романа «Рудин» на уроке внеклассного чтения. В кратком вступлении о первом романе Тургенева учитель рассказывает, что писатель, уже познавший свою силу художника в рассказе и повести, обращается к жанру романа; это свидетельствует о его интересе к важным вопросам современности. Начав работу над «Рудиным», Тургенев сначала писал повесть. Но по глубине отражения социальных явлений действительности, по общественному значению повесть перерастает в роман.

Проблема положительного героя волнует Тургенева. Он ищет его в среде дворянской интеллигенции — и обращается к теме «лишнего человека». Главная идейная, творческая задача Тургенева в «Рудине» — раскрыть то ценное, передовое, что делало «лишнего человека» прогрессивным явлением в 40-е гг., и развенчать этот художественный тип с точки зрения потребностей русского общества середины 50-х гг.

Эти положения конкретизируются в процессе краткого текстуального анализа эпизодов и описаний. В качестве опорных выбираются следующие главы: глава третья — первое появление Рудина в доме Ласунской, глава седьмая — первое свидание Рудина и Натальи, глава девятая — сцена у Авдюхина пруда, глава одиннадцатая — прощальное письмо Рудина Наталье, состояние Натальи после разрыва, отъезда Рудина, глава двенадцатая — разговор о Рудине, эпилог.

Поисковая творческая работа учащихся организуется в соответствии с взаимосвязанными учебными ситуациями по ходу урока.

4. Какое значение имеет в романе описание усадьбы Ласунской и характеристика ее гостей (1-я, 2-я главы)?

Две первые главы являются экспозицией. Автор описывает место действия: усадьбу Ласунской, ее дом, сооруженный по рисун-

кам Растрелли, сад со старыми липовыми аллеями. В этих же главах представлены многие действующие лица романа. Дарья Михайловна Ласунская ждет приезда барона Муффеля, которого она хочет представить как лицо новое, необычное. И вдруг вместо ожидаемого гостя, к великой досаде хозяйки, приехал Дмитрий Николаевич Рудин.

5. В чем главное назначение первой сцены романа?

Главное назначение первой сцены: показать духовное превосходство Рудина над средой, его окружающей. Обращаем внимание на детали, которые помогают представить Рудина человеком умным, одухотворенным и вместе с тем уже с первых страниц романа Тургенева подчеркивают пока еще неясные читателю противоречия Рудина, его слабости. Тургенев упоминает «жидкий блеск» в быстрых темно-синих глазах Рудина. Когда он заговорил, оказалось, что тонкий звук «голоса Рудина не соответствовал его росту и его широкой груди». Упоминание об узком платье, из которого Рудин словно вырос, дает нам понять, что он беден.

В последующих главах читатель узнает о юности Рудина, увлечении философией, влиянии на молодежь. В 30-е гг. слово отрицания было основным орудием представителей передовой молодежи из среды дворянской интеллигенции, в которой Тургенев ищет положительного героя времени. Принцип отбора и порядок чередования сцен подчинены задаче раскрытия характера Рудина. Следовательно, в основу композиции романа положена композиция центрального образа.

6. В каких эпизодах третьей главы и как раскрывается характер Рудина?

Главное назначение диалога Рудина и Пигасова — показать духовное превосходство Рудина над окружающей средой. Его оружие — слово, и он умеет пользоваться им, вызывая восхищение слушающих, особенно Натальи и учителя Басистова.

Первоначальное представление о Рудине будет неполным, если не обратить внимание класса на два эпизода. Первый: когда Рудина попросили рассказать о заграничных впечатлениях, он рассказывал не совсем удачно. В описаниях его недоставало красок. Однако когда он перешел к общим рассуждениям о значении просвещения и науки, то говорил мастерски, увлекая слушателей. Второй — когда Рудин подошел к Наталье, то заговорил с ней «мягко и ласково, как путешествующий принц». Этот штрих выдает иронию автора, искусно «спрятанного» от читателя за своими героями.

7. В чем сила Рудина?

В значении его слова, во влиянии на молодые души, в умении зажечь слушающих. В романах Тургенева внимание сосредоточивается на художественном исследовании идейно-нравственных качеств героя определенной эпохи и его пригодности к полезной деятельности. В классе комментируется описание речи Рудина в 3-й главе, из которого явствует, как велика была сила вдохновения и слова этого человека. Не случайно Басистов всю ночь не спал, не раздевался, а писал письмо товарищу в Москву, и Наталья, хотя и легла в постель, но ни на минуту не уснула.

Именно в этом влиянии Рудина на молодые души заключается его сила, в этом едва ли не самое прогрессивное значение людей этого типа.

Переходя к разговору об истории любви Рудина и Натальи, учитель отмечает, что Тургенев во всех своих романах проверял героя его отношением к любимой женщине.

8. В чем слабость Рудина? Сравните первое и второе объяснение Рудина с Натальей. Какую роль играет пейзаж в этих сценах?

Сопоставляются две сцены. Они даются в заостренном противопоставлении с целью подчеркнуть полную несостоятельность Рудина, его неспособность к действию. Описания первого и последнего свидания Рудина и Натальи начинаются с пейзажа, который помогает понять переживания героев и придает изображаемому особую проникновенную задушевность, даже музыкальность. Оба описания выразительно читаются и анализируются. Пейзаж лунной ночи написан в прозрачно-светлых тонах, и лишь сплошные мрачные громады деревьев подчеркивают еле заметный переход к мрачным, темным тонам — к новой теме, которая разовьется уже в сцене у Авдюхина пруда.

Учащиеся анализируют эпизод, проводят сопоставление. Каждый штрих, каждая деталь помогают понять взаимоотношения героев. И холодные руки Натальи, слабо дрогнувшие в руках Рудина, и пылкость Рудина, решительность его слов («Как я счастлив! Теперь уже ничто нас не разведет!»). И сдержанность Натальи, за которой видно большое чувство, и, наконец, сомнение самого автора в возможности счастья Натальи с Рудиным: «Да, я счастлив, — повторил он, как бы желая убедить самого себя».

Совсем иную картину представляет сцена последнего свидания. Описание Авдюхина пруда подготавливает читателя эмоционально к восприятию всей сцены. Тургенев показывает силу чувства Натальи, ее решительность — и полную несостоятельность Рудина, его неспособность к действию.

Творческая работа десятиклассников по ходу рассмотрения пяти учебных ситуаций давала возможность понять принципы изображения Тургеневым явлений и героев.

Следующее задание требовало владения этими принципами, повышало интерес к способам самостоятельной работы.

Проблемная ситуация может быть усложнена заданием не просто определить принцип отбора фактов и явлений, но и соотнести его с замыслом писателя, со структурой произведения.

1. Объясните принцип отбора и расположения последующих эпизодов из жизни Рудина.

Автор отобрал немного сцен, но так расположил их, что характер Рудина раскрывается во всей сложности и противоречивости. Рассказ о его прошлом слит с повествованием о настоящем. В издании 1860 г. Тургенев дописал эпилог: смерть Рудина на баррикаде во время Французской революции 1848 г.

2. В чем заключается смысл образа Рудина?

Положительное начало в образе Рудина — это как раз конфликт со средой, полная невозможность деятельности в условиях определенного порядка. В лице Рудина «лишний человек» представлен как социально значимый тип (Лежнев в итоге признает свою жизнь ничтожной по сравнению с жизнью Рудина). В эпилоге показана последняя попытка Рудина к деятельности.

3. Определите своеобразие художественного таланта Тургенева.

Тургенев совершенствует свое мастерство в новом для него жанре романа. Прежде всего, он стремится к максимальной объективности повествования. Сокращены прямые авторские характеристики — поэтому большое значение приобретает описание портрета, авторские замечания к речевой характеристике, диалог, описание жеста. Особый лиризм повествованию придает пейзаж. Композиция подчинена раскрытию характера героя: первое появление, рассказ о прошлом, любовь героя, дальнейшая судьба, эпилог — все это создает полную законченность образа. Тургенев не дает развернутых внутренних монологов — вместо них — как бы краткое обобщение. Так, внутреннее состояние Рудина (в сцене его отъезда из имения Ласунской) раскрывает лишь отдельные детали поведения, выражения лица: «Он стал торопливо прощаться, раскланиваясь во все стороны с принужденной улыбкой».

В общем выводе отмечается, что композиция романа, система образов, вся совокупность художественных средств раскрывают характер Рудина в различных проявлениях, показывая путь «лишнего человека» в 30–50-е гг. прошлого столетия.

В процессе текстуального изучения романа «Отцы и дети» используются приобретенные в кратком анализе «Рудина» знания о

своеобразии художественного метода Тургенева. Это позволит увеличить самостоятельность учащихся в работе обобщающего характера на итоговом уроке.

Рассмотрение может строиться по следующему плану:

1. Жанры тургеневской прозы (сообщение учителя, беседа с классом).

2. Развитие традиций Пушкина, Лермонтова, Гоголя (сообщение учителя, выступления учащихся, получивших индивидуальные задания).

3. Работа Тургенева над образом главного героя. Образы тургеневских девушек (выступления учащихся, обобщение учителя).

4. Приметы времени в романах Тургенева (работа по тексту, сообщения учащихся).

5. Своеобразие композиции (беседа с классом).

6. Портрет. Пейзаж (доклады учащихся).

7. Речь героев, значение диалога (доклады учащихся).

Первый этап урока: запись плана, распределение заданий. В общении учителя раскрывается своеобразие жанра романа. Роман как форма, дающая возможность наиболее полно и всесторонне осветить социально-исторические явления, психологию личности, начиная с 40-х гг. занимает все большее место в творчестве русских писателей. Расцвет этого жанра относится к 50-60-м гг., чему русская литература во многом обязана Тургеневу. Справедливо утверждение П.Г.Пустовойта, что уже в «Записках охотника» Тургенев обрел свою собственную реалистическую художественную манеру, вполне нашел себя как художник. «Сущность этой тургеневской манеры в необычной простоте повествования и верности действительности и в то же время в особом лирическом воодушевлении художника, которое неизбежно передается читателю» (Пустовойт П.Г. И.С.Тургенев.— М., 1957.— С. 36). Начиная с 50-х гг. его излюбленными жанрами стали повесть и роман.

В процессе обобщающей беседы с учащимися выясняется, что в каждом из романов Тургенев сосредоточивает внимание на образе главного героя, носителе передовых идей эпохи, определяет его активность, способность к общественной деятельности. В романах немного эпизодов, но они отобраны так, чтобы показать героя в различных ситуациях, в связях и противоречиях с окружающей средой. Основой композиции каждого из романов является композиция образа главного героя. Один из основных критериев определения характера героя романа — история его любви. Вся система образов подчинена раскрытию значимости главного героя.

Социально-психологическая направленность романов Тургенева требовала много качества историзма, точности дат, примет време-

ни, биографических данных о героях. Рамки тургеневских романов, как правило, четко определены хронологически. Роман Тургенева обычно начинается с экспозиции, в которой читатель знакомится с героями произведения: «Накануне», «Отцы и дети», «Рудин». К экспозиции иногда примыкает история жизни действующих лиц. Чаще Тургенев о прошлом героя пишет позже. Завязка действия, начало конфликта возникает естественно, в самом ходе повествования. Кульминация вытекает из сути самого конфликта и, как и развязка, носит у Тургенева социально-психологический характер. Максимальная объективность повествования, при которой автор почти не виден за своими героями, придает особую значимость психологическим деталям портрета, речевой характеристике, бытовым деталям.

В классе заслушиваются заранее подготовленные небольшие доклады учащихся о значении пейзажа, портрета, речи героев и диалога в романах Тургенева. Обращается внимание на то, что Тургенев пишет в основном «сельскую природу». Нередко герой романа раскрывается в общении с природой в самой чистой, истинно русской красоте. Описывая состояние Лаврецкого, Тургенев показывает очищающее влияние русской природы на его душу.

В композиции тургеневского образа первостепенное значение имеет портрет. Знакомство читателя с Рудиным, Инсаровым, Базаровым начинается с описания их портрета. Создавая реалистический роман, Тургенев строго следовал принципу индивидуализации речи персонажей. Ремарки автора подчеркивают выразительность речи действующего лица, помогают оттенить ту или иную его характерную черту. Речь любимых тургеневских героинь: Натальи, Лизы и Елены — сдержанна, проста и серьезна. Речь Базарова раскрывает его презрение к «романтизму», нелюбовь к внешней красивости фразы, иногда желание сказать нарочито грубо. Она богата пословицами, поговорками, метка, образна. Тургенев сумел раскрыть в речи Базарова черты не только индивидуальные, но и характерные для демократа-разночинца 60-х гг.

Особое внимание в романах Тургенева имеет диалог. Диалог раскрывает отношение героя с окружающими. Споры Базарова и Павла Петровича отражают борьбу разночинца с либералами. Образ Рудина становится ясным для читателя не только из его спора с Пигасовым, но и в диалогах Рудина и Лежнева, Лежнева и Волынцева.

Итоги работы с учащимися оформляются в записи.

- Своеобразие поэтики Тургенева-романиста.
- Развитие жанра социально-психологического романа.

- Способы изображения персонажей: биографический рассказ, портрет, описание мимики, жеста, показ характера в переломные драматические моменты, использование внутренней речи.

- Историзм, верность действительности.
- Простота композиции, лиризм, «тайный» психологизм.
- Красота и сила нравственного, эстетического чувства, верность высоким гражданским идеалам.
- Выразительность, социально-психологическая насыщенность диалогов.

Итоговые записи по темам помогают организовать знания учащихся, избежать формализации системы понятий, расширяют и углубляют представления об историко-литературном процессе.

При планировании изучения монографической темы возможны различные варианты: как предваряющее, так и попутное изучение творческой биографии художника слова. При монографическом изучении творчества поэта его творческая биография чаще всего изучается целостно с уроками по лирике. В качестве примера раскроем два варианта планирования изучения темы «Н.А. Некрасов» в X классе.

Вариант I

- 1-й урок. Очерк жизни и творчества Некрасова.
- 2-й урок. Чтение и анализ стихотворений «Поэт и гражданин», «Памяти Добролюбова».
- 3-й урок. Коллективный анализ стихотворения «Элегия».
- 4-й урок. Темы лирики Некрасова.
- 5-й урок. Последние песни.
- 6-й урок. Идеино-художественное своеобразие поэзии Некрасова.
- 7–8-й уроки. Сочинение.

Вариант II

- 1-й урок. Личность и судьба поэта. Детство и юность. Повторение ранее изученного («На Волге»). Выразительное чтение и краткий анализ стихотворения «Родина».
- 2-й урок. Расцвет таланта. Доля народная и призвание поэта в лирике Некрасова.
- 3-й урок. Художественный мир поэзии Некрасова (избранные страницы).
- 4–5-й уроки. Последние годы. «Элегия», «Зине».
- 6-й урок. Урок-семинар «Гражданственность и народность творчества Некрасова».
- 7-8-й уроки. Сочинение.

Учащиеся X класса, как правило, владеют умениями и навыками анализа художественного текста, слушания и записи лекции, работы по учебнику, умениями использования теоретико-литературных понятий, умениями оценки изученного с исторических, нравственных и эстетических позиций, а также проведения сопоставительного анализа художественных произведений одного или различных авторов. Особое же внимание должно быть обращено на увеличение творческой самостоятельной работы класса.

По умственному и литературному развитию учащиеся X класса вполне готовы к активному изучению индивидуального стиля писателя и уяснению теоретического понятия стиля. В работе с ними рассматривается идейно-художественное богатство лирики Некрасова: новизна проблематики, композиции, жанров, своеобразии авторского видения мира, характер лирического героя 40–50-х и 60–70-х гг., специфика поэтического языка.

Из вводной лекции школьники узнают, что Некрасов занимает особое место в истории русской литературы, ибо, с одной стороны, он связан с традициями Пушкина и Лермонтова, а с другой стороны, является одним из зачинателей нового направления. Внимание не только к содержанию, но и к своеобразию формы произведений Некрасова поможет пробудить с первых уроков интерес к лирике поэта, к наблюдениям над особенностями его стиха. Его слово было не только словом поэта-гражданина — это было слово истинного художника, мастера стиха.

Следует отметить, что часть школьников не осознает мастерства Некрасова или некритически использует отрицательные отзывы о стихе поэта. Учитель объясняет, что создателем легенды о мнимой непоэтичности стихотворений Некрасова был... сам Некрасов. Только удивительная требовательность и взыскательность к самому себе могла подсказать Некрасову строки:

Нет в тебе поэзии свободной,
Мой суровый, неуклюжий стих...

(«Праздник жизни — молодости годы»)

Учитель прочитает выразительно другие строки поэта, противопоставив их приведенным выше:

Форме дай щедрую дань
Временем: важен в поэме
Стиль, отвечающий теме,
Стих, как монету чекань

Строго, отчетливо, честно,
Правилу следуй упорно:
Чтобы словам было тесно,
Мыслям — просторно.

(«Подражание Шиллеру. II. Форма»)

Высоко ценили лирику Некрасова А.Н.Островский, Ф.М.Достоевский, поэты XX в.: В.Я.Брюсов, В.В.Маяковский, А.Т.Гвардовский.

В работе с учащимися целесообразно использовать различные отзывы о лирике Некрасова. Г.В.Плеханов критически относился к стиху Некрасова; отдавая должное его влиянию на русское общество, Г.В.Плеханов не видел силы поэтического таланта Некрасова.

Противоположное мнение высказывал А.В.Луначарский: «Некрасов — г р а ж д а н с к и й поэт, но это — гражданский п о э т, в том-то и вся сила. Слабые поэты с сильным гражданским чувством заслуживают уважения, но редко приносят пользу... Его лиризм горяч, горек, величественен, глубок. Стихи Некрасова недостаточно гладки? А кто сказал, что гладкость стиха есть непрременное достоинство? Кто это доказал, что об ужасах жизни народа надо непременно писать гладкими стихами?.. То, что сам Некрасов принимал за неуклюжесть своего стиха, было поистине только его суровостью (Л у н а ч а р с к и й А.В. Статьи о литературе. — М., 1957. — С. 257). Луначарский опровергает мнение о непоэтичности лирики Некрасова и показывает, насколько адекватна форма стихов поэта их содержанию. Использование высказываний критиков о Некрасове важно не само по себе, а для подготовки к восприятию его сложной лирики во всем своеобразии ее содержания и формы, для организации подлинно творческого поиска учащихся.

На уроках по творческой биографии Некрасова школьники имеют возможность познакомиться с основными периодами и темами его творчества. Выразительное чтение стихотворений или отрывков из них помогает раскрыть сложный, а часто и противоречивый мир поэзии Некрасова. Важно показать творческую эволюцию поэта, своеобразие его лирического героя 40–50-х и 60–70-х гг.

Итогом поэтических исканий Некрасова в 40-е гг. является стихотворение «Родина». Часть учеников получает к уроку творческой биографии задание подготовить выразительное чтение «Родины» и вспомнить известные им «Деревню» Пушкина и «Родину»

Лермонтова. Этот материал помогает понять роль традиций в творчестве Некрасова.

Коллективный анализ стихотворения «Родина» может быть проведен по следующему плану:

1. Выразительное чтение стихотворения учителем.
2. Ориентировочная беседа:
О чем и о ком писал Некрасов? Какова композиция стихотворения?
3. Выразительное чтение учащимися 1-й строфы и беседа:
Как характеризуется поэтом усадебная жизнь? Что мы узнали о лирическом герое стихотворения? Какова интонация 1-й строфы?
4. Выразительное чтение учащимися 2–5-й строф и диалог:
О чем вспоминает лирический герой «Родины»?
С каким чувством пишет поэт о деспоте-помещике, о трагической судьбе матери и сестры, о сложности собственной судьбы?
5. Выразительное чтение учащимися 6-й строфы и работа над обобщениями.

К каким выводам приходит поэт?

В чем заключается смысл заглавия стихотворения?

В ходе диалога решаются принципиально важные вопросы. «Родина» — новаторское произведение. В нем впервые в русской поэзии раскрыт образ нового лирического героя: разночинца. В страстном лирическом монологе даны черты его социально-психологического облика, раскрыт деспотизм помещика, показана тяжелая доля крестьянина и трудная судьба женщины.

Для Некрасова нет также первоначального радостного пушкинского переживания («Деревня») при виде сада, деревни, дома. Он развивает дальше и тему лермонтовской «Родины», отрицая современную ему Россию. Решаем, что «Родина» написана в форме лирического монолога, что в стихотворении есть элементы думы, сатиры, элегии, пейзажной лирики. Новаторство Некрасова заключается не только в новизне проблематики, но и в том, что, разрушая жанровые перегородки, он создает новое по форме лирическое стихотворение, насыщенное социальным, демократическим содержанием. В этом своеобразном жанровом «сплаве» и заключается одна из стилевых особенностей лирики Некрасова.

Хорошие результаты дает повторение известных учащимся стихотворений («Размышления у парадного подъезда» или «Железная дорога»). Дается задание определить основные особенности стиля одного из стихотворений. В «Размышлениях у парадного

подъезда» мы видим сюжетную уличную сцену, в которой слышны голоса разных людей. Это и робкие просьбы мужиков, и «оценка» швейцаром «гостей», и циничный окрик кого-то из барской челяди: «Гони! Наш не любит оборванной черни!» Учитель помогает десятиклассникам понять специфику поэтической манеры Некрасова: введение в лирическое стихотворение повествовательных элементов: уличная сцена, которая является толчком для раздумий, элементы драматизации, использование прямой и не собственно прямой речи, что некоторые исследователи называют «поэтическим многоголосьем».

Целесообразно организовать наблюдения учащихся и над многообразием интонаций стихотворения: трибунная, ораторская в описании парадного подъезда, затем повествовательно-разговорная в сцене с швейцаром, гневная в обличении вельможи и столь любимая поэтом песенно-напевная в знаменитой песне-стихе «Родная земля!..» Эта концовка сближает лирического героя с народными массами, с теми, о ком все мысли поэта. Подобное повторы открывает учащимся неизвестное в известном. Формирует интерес к самому процессу наблюдений над особенностями индивидуального стиля писателя, помогает овладеть понятием стиля и использовать его в анализе.

Расширяются представления учащихся о темах лирики Некрасова. Так, в анализе сатирического стихотворения «Современная ода», выясняется, что даже использование жанра оды выступает одним из средств сатирического разнообразия зла и несовершенства современного Некрасову мира.

Некрасов-лирик одним из первых русских поэтов показал контрасты большого города. Учащиеся выразительно читают выбранные ими отрывки из двух частей цикла «О погоде».

В ходе беседы отмечается, что это произведение многотемное, проникнутое высоким гражданским пафосом. Сгруппировав события первой части по времени дня, а второй — подчинив описанию мороза, Некрасов самим названием последней части сводит воедино контрасты: «Кому холодно, кому жарко!» Оригинальная композиция произведения дает возможность объединить множество тем, событий, фактов образом лирического героя, гражданина, певца народного горя. Некрасов включает в стихотворение диалог, песню, описание уличных сцен; раскрывает судьбы различных людей: и бедного чиновника, и «полу-мерзлых» дев, и сотен бедняков, страдающих от мороза, пожаров, голода, болезней.

В начале стихотворения поэт создает обобщенный художественный образ:

Начинается день безобразный —
Мутный, ветренный, темный и грязный.
Ах, еще бы на мир нам с улыбкой смотреть!

Учитель помогает учащимся понять глубину поэтического обобщения. Автор развенчивает торжественный ореол Петербурга. Пушкинскому видению столицы, ее «стройному, строгому виду» Некрасов противопоставляет «нестройность» жизни большого города, не жалея самых мрачных красок. Образ огромного города, города без улыбки, без счастья, полного кричащих социальных контрастов, является центральным обобщенным образом всего цикла. Он конкретизируется поэтом. В описании уличных сцен нет ни одной светлой краски, ни одного нейтрального эпитета:

В нашей улице жизнь трудовая:
Начинают ни свет, ни заря
Свой ужасный концерт, припевая,
Токари, резчики, слесаря — • •
А в ответ им гремит мостовая!
Все сливается, стонет, гудит,
Кто-то глухо и грозно гогочет,
Словно цепи куют на несчастный народ.
Словно город обрушиться хочет.

Мы преднамеренно рассмотрели вопросы стиля Некрасова-лирика на уроке творческой биографии, ибо, если можно говорить об упущениях, просчетах в работе с учащимися по теме «Некрасов», то это в наибольшей степени относится к первому этапу знакомства с лирикой поэта, когда требуется создать соответствующий эмоциональный настрой, подготовить глубокий анализ произведений, предложенных программой для текстуального изучения.

Изучение произведений искусства слова в старших классах включает в себя такой важный момент, как сопоставление.

После целенаправленных наблюдений над особенностями творческой манеры Некрасова в ходе изучения его творческой биографии появляется возможность повысить активность учащихся на уроках анализа стихотворений «Памяти Добролюбова», «Поэт и гражданин», «Элегия». На этом этапе школьники осознанно используют понятие стиля.

Знакомство со стихотворением «Поэт и гражданин» начинается с выразительного чтения нескольких отрывков, затем проводится беседа по вопросам:

- К чему призывает поэта гражданин?
- В чем своеобразие композиции стихотворения?
- Какое значение имеет в нем картина бури?
- Определите жанр стихотворения.

В итоговой части урока ученики делают вывод: «Поэт и гражданин» — это не только поэтическая программа Некрасова, но и манифест демократической поэзии. Особое значение имеет в нем образ бури — как прообраз грядущих бурь. Композиция стихотворения проста, оно построено на столкновении двух характеров, двух типов отношения к действительности. В жанровом отношении это философский спор в драматической форме.

В поэзии 60–70-х гг. Некрасов создает образы высокого драматического звучания. Его лирический герой — революционер, отдавший себя служению родине («Памяти Добролюбова»), готовящийся к борьбе («Элегия»).

В качестве подготовки к уроку, на котором рассматривается «Элегия», учащиеся получают задание найти в тексте «Элегии» и пушкинской «Деревни» (о которой уже шла речь при изучении «Родины») строки, которые дают возможность судить о переключке тем в творчестве Пушкина и Некрасова.

Пушкин:

Склонясь на чуждый плуг, покорствуя бичам,
Здесь Рабство тощее влачится по браздам
Неумолимого Владельца...

Некрасов:

...пока народы
Влачатся в нищете, покорствуя бичам,
Как тощие стада по скошенным лугам,
Оплакивать их рок, служить им будет муза...

Некрасов добивается высокой поэтизации крестьянского труда, находит поэзию в трудовых буднях. В служении народу он видит долг поэта:

Я лиру посвятил народу своему...

Эти строчки могут быть взяты в качестве эпиграфа к изучению всей темы «Некрасов». Не случайно «Элегия» была самым любимым и задушевным произведением поэта.

Обдумывается вопрос о своеобразии жанра стихотворения. Элегия — один из древнейших жанров лирической поэзии, от греческого *elegos* — жало. Обычно в элегиях писали о несчастной любви, о грустных переживаниях. Освоив опыт предшественников, Некрасов трансформировал жанр элегии, создав новую разновидность жанра — социальную элегию, в которой грустные мотивы переплетаются с гражданской темой. В целом это грустное раздумье о судьбе народа после реформы и утверждение высоких идеалов поэзии.

На заключительных уроках по изучению лирики Некрасова учащиеся отмечают художественное богатство и гражданский пафос, роль народной поэзии как источника творческого своеобразия его произведений, новаторство поэта в создании новых поэтических форм, разнообразие интонаций, афористичность языка.

На третьем этапе работы с учениками по теме: «Н.А.Некрасов» появляется возможность увеличить их самостоятельность в анализе стихотворений поэта, которые читаются по выбору к уроку внеклассного чтения.

Обобщающий урок может быть совмещен с уроком внеклассного чтения, который потребует активной предварительной подготовки на основе заданий творческого характера.

Домашнее задание: выразительное чтение и самостоятельный анализ на основе представлений о стиле Некрасова-лирика по выбору:

- тема народа — «В дороге», «Орина, мать солдатская»,* «В полном разгаре страда деревенская...»;
- противоречия городской жизни — «На улице», «Еду ли ночью по улице темной...»;
- облик революционера — «Белинский», «Чернышевский»;
- назначение поэта и поэзии — «Стихи мои, свидетели живые...», «Вчерашний день, часу в шестом...»;
- русская природа — «Перед дождем», «Тишина»;
- сатира — «Колыбельная песня», «Нравственный человек»;
- призывы к борьбе — «Душно, без счастья и воли...», «Свобода»;
- последние песни — «Друзьям», «Музе», «Осень», «Зине», «О Муза, я у двери гроба...»

Девиз урока — «Что мы умеем?»

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 описа-

ний в единую картину, не чувствуют содержательной функции композиции и жанра, мыслят средства поэтической выразительности вне связи с самой сутью произведения.

Увеличение интереса к чтению и изучению классики, повышение нравственного потенциала уроков, осознание эстетического и жанрового своеобразия русской литературы XIX и XX вв. — вот основные вопросы, которые волнуют учителя-словесника и которые могут быть решены только в общей системе школьного литературного образования.

В этом сложнейшем творческом процессе один из важнейших вопросов — понимание писателем человека, истории, культуры, нравственности, творчества.

Так, в толстовской концепции человеческой личности важно помочь учащимся увидеть взгляд на человека в движении, его стремление к обновлению. Уже на первых занятиях по роману, рассматривая принципы изображения человеческих характеров Толстым, обращаем внимание на приоритет нравственного начала, нравственной ответственности личности. Для современного прочтения толстовского романа и понимания его психологизма на одно из первых мест можно поставить задачу осознания того, что Толстой предъявил высокие нравственные требования к человеку, к его искренности, требовательности к самому себе, что он в целом решал проблему общечеловеческих свойств характера.

Необходимо раскрыть учащимся, как отразилось мировоззрение Л.Толстого в его эстетической системе, в его художественном мире, в авторских оценках. Уже на вводно-ориентировочном занятии к роману «Война и мир» покажем, опираясь на непосредственное восприятие учащихся, как влияет система взглядов Толстого на художественную структуру романа, на трактовку образов действующих лиц. Не менее важно осознать значение мировоззрения писателя, его авторской позиции и нравственного идеала в рассмотрении «взаимосцепления» отдельных образов и сцен.

Подводим учащихся к пониманию того, что размышления Толстого об истинной сути описываемых событий, его раздумья о роли отдельной личности в исторических судьбах народа объединяют философские и художественные главы романа в единый композиционный узел, центральное место в котором отведено Бородинскому сражению.

Связь философских и эстетических позиций Л.Н.Толстого сложна и диалектична, и простое упоминание о противоречивости позиции писателя ничего не дает. Важен глубокий анализ сцен и образов, важно движение мысли учащихся к истинному смыслу изображенной картины жизни. В наблюдениях над образами и сце-

нами романа проследим стремление писателя понять не внешний, а внутренний смысл поступка, мысли, движения души. Для Толстого главное — понять богатство, глубину и многообразие жизненных связей, в центре которых — развивающийся человеческий характер. Современной молодежи важно оценить высокий гуманизм Толстого, его веру в силу истинного патриотизма, глубокую мысль об ответственности человека за свои поступки и мысли, презрение ко всему, что носит отпечаток «притворства и лжи».

В постепенном осознании смысла произведения, значения сцен, образов, в осознании эстетической и философской концепции писателя, углублении эмоционального восприятия текста, специфики художественного мира писателя заложены огромные возможности духовного воспитания молодежи.

Одно из центральных мест в работе над монографической темой занимает подготовка и написание сочинений. Рассмотрим этот процесс на примере сочинений о пейзаже.

В одной из московских школ учащимся после изучения творчества А.С.Пушкина и М.Ю.Лермонтова было предложено подготовиться к выразительному чтению наиболее понравившихся им описаний природы в «Евгении Онегине» и «Герое нашего времени» и определить роль выбранного отрывка в произведении. Ответы показали, что при чтении художественного текста школьники не всегда замечают красоту, образность описаний природы и роль пейзажа как одного из приемов характеристики героя. Ученики говорили, что Пушкин «ярко», «красочно» описывает времена года, что любовь Татьяны к русской природе помогает понять цельность ее натуры и близость к народу, что в любви Печорина к природе рассматриваются его лучшие душевные качества. Для выразительного чтения в классе десятиклассники выбрали описание русской зимы, осени, весны у Пушкина, описание окрестностей Пятигорска (начало повести «Княжна Мери») и утро перед дуэлью у Лермонтова. Но вместе с тем ученики не отметили специфики пейзажа у Пушкина и Лермонтова: лаконизма и динамичности у первого и глубокого психологизма у второго, роли картин природы в композиции и развитии действия, в раскрытии идеи произведения и взглядов автора. Все это говорит о том, что необходимо усилить работу над формированием у школьников многогранного восприятия картин природы в художественной литературе и их роли в произведении.

Как справедливо отмечает В.В.Голубков, пейзаж «может играть в произведении различную роль: то он служит одним из дополнительных средств для характеристики героя, то отражает

настроение писателя, то является фоном, обстановкой, необходимой для понимания сюжета» (Голубков В.В. Методика преподавания литературы. — М., 1962. — С. 124).

Понимание роли картин природы в произведении связано с пониманием его идеи и композиции, отношения писателя к жизни и героям, с осознанием своеобразия художественной формы и языка.

Выразительное и комментированное чтение в процессе изучения художественного произведения, беседа по тексту, беседа на основе личных впечатлений учащихся, анализ языка и стиля писателя — все это создает основу для проведения обобщающих уроков по изучению пейзажа и проведению сочинений о пейзаже.

Литературный пейзаж может быть одной из тем или единственной темой письменных работ, которыми заканчивается изучение творчества писателя; темой обобщающего сочинения по творчеству двух писателей (например, «Картины природы в произведениях А.С.Пушкина и М.Ю.Лермонтова»); темой припутном повторении («Роль пейзажа в раскрытии внутреннего мира героев М.Ю.Лермонтова и Л.Н.Толстого»). Темы о литературном пейзаже чаще включены в общую систему сочинений, чтобы тем самым содействовать формированию навыков анализа описаний, повышению самостоятельности в разборе произведения, развитию у них воссоздающего и творческого воображения. На первых этапах изучения историко-литературного курса описание природы рассматриваются под непосредственным руководством учителя, так как у школьников еще не накоплены достаточные знания для самостоятельной работы. Глубокий, вдумчивый анализ избивает учащихся от поверхностных суждений и необдуманных выводов.

Основным путем подготовки сочинения является сочетание наблюдений над пейзажем на уроках, посвященных чтению текста, рассмотрению темы, идеи, системы образов, композиции, языка, с выводами на обобщающем уроке, который необходим для подготовки сочинения.

Работая над пейзажем в романе А.С.Пушкина «Евгений Онегин», учащиеся сознают, что в картинах природы раскрывается личность Пушкина, его русская душа, лиризм, поэтическое восприятие мира, любовь к сельской природе. Анализ романа М.Ю.Лермонтова «Герой нашего времени» — следующий этап в изучении описаний природы.

Особое место, занимаемое картинами природы в «Герое нашего времени», дает возможность провести ряд интересных и разнообразных работ, в том числе и специальных сочинений о пейзаже. Нет необходимости одинаково подробно анализировать все опи-

сания природы в романе, достаточно взять несколько, чтобы показать учащимся их художественное своеобразие.

На первых уроках, посвященных роману, учитель сам комментирует пейзажи повести «Бэла» — описания автором-путешественником видов Грузии. Это прежде всего картины Койшаурской долины с «неприступными горами» и «красноватыми скалами» со всех сторон, с высокой бахромой снегов и сверкающей внизу Арагвой. В другом месте описана та же долина с убегающим от теплых лучей утра голубоватым туманом и горящие румяным блеском снега. «Тут бы и остаться жить навеки!» — восклицает путешественник.

Картины природы в романе Лермонтова создают эмоциональный фон для повествования и знакомят читателя с природой Кавказа. Вот дорога до станции мимо глубокого ущелья: «Кругом было тихо, так тихо, что по жужжанию комара можно было следить за его полетом». Среди «мертвого сна» природы слышится неровное побрякивание русского колокольчика, а по бокам Гуд-Горы ползут легкие стайки облаков, предвещая плохую погоду. А вот картина ночи с чернеющими таинственными пропастями, куда сползают туманы, «клубясь и извиваясь, как змеи», «будто чувствуя и пугаясь приближения дня». В этом пейзаже еще нет размышлений автора о человеке, его настроении, чувствах и мыслях.

Но в «Бэле» есть и другие картины природы, когда автор-путешественник вместе с Максимом Максимовичем любит волшебными картинами и незаметно вплетает в описание свои размышления о людях, об их способности воспринимать природу. Чтобы ученики поняли это, для анализа выбирается, например, описание дороги на Гуд-Гору.

Один из учащихся выразительно читает текст, затем в классе проводится беседа по вопросам:

- Что вам нравится в описании дороги?
- Расскажите о мыслях и чувствах автора описания.
- Какое место занимает этот пейзаж в композиции романа?

Школьникам обычно нравится красочность, лиричность описания. В процессе беседы они отмечают, что автор-путешественник вместе с Максимом Максимычем любит волшебными картинами и раскрывает свои мысли, чувства, свое отношение к людям. Оказавшись высоко над миром, он испытывает особое, почти детское чувство радости.

Школьники под руководством преподавателя осознают роль рассматриваемого пейзажа в произведении — он является фоном, на котором развивается действие, он связан с раздумьями автора

о характерах людей, а слова о сердцах простых подготавливают их к повести о «сердце непростом и трудном». В описании дороги органично слиты два начала, присущие лермонтовскому стилю: объективное описание природы и отражение в пейзаже чувств, мыслей человека. Лермонтов как бы подготавливает читателя к восприятию психологических пейзажей повести «Княжна Мери».

На материале отдельных описаний повести «Бэла» учитель имеет возможность поставить перед школьниками ряд важных вопросов о роли пейзажа в произведении. На последующих уроках эти вопросы будут раскрыты при знакомстве с текстом «Тамани» и «Княжны Мери».

В повести «Максим Максимыч» почти нет пейзажных зарисовок, автор сознательно, по его собственным словам, «избавляет» читателей от этого, сосредоточивая все внимание на встрече доброго штабс-капитана с Печориным, на описании внешности Печорина, перед тем как раскрыть в «Журнале Печорина» его сердце, душу, мысли. В качестве домашнего задания к повести «Тамань» классу предлагается самостоятельно найти описания природы, определить их содержание и роль в композиции произведения. В классе читаются и анализируются отрывки одним учащимся с дополнениями других: «Полный месяц светил на камышовую крышу и белые стены моего нового жилища; на дворе, обведенном оградой из булыжника, стояла избочась другая лачужка, менее и древнее первой. Берег обрывом спускался к морю почти у самых стен ее, и внизу с непрерывным ропотом плескались темно-синие волны. Луна тихо смотрела на беспокойную, но покорную ей стихию, и я мог различить при свете ее, далеко от берега, два корабля, которых черные снасти, подобно паутине, неподвижно рисовались на бледной черте небосклона...

...Между тем луна начала одеваться тучами, и на море поднялся туман; едва сквозь него светился фонарь на корме ближнего корабля; у берега сверкала пена валунов, ежеминутно грозящих его потопить».

Чтобы углубить восприятие текста, учащимся задаются вопросы:

- Какая фраза связывает первое из прочитанных описаний с рассказом о событиях?
- Какое настроение создают морские пейзажи «Тамани»?
- Нарисуйте устно эти картины. Как вы себе представляете освещение в этих описаниях?

Беседа расширяет представление школьников о роли пейзажа. За лаконичным, сдержанным описанием жилища и берега моря следует фраза: «Суда в пристани есть, — подумал я, — завтра

отправлюсь в Геленджик», — которая подчеркивает ответственность, оправданность включения пейзажа в живую ткань повести. Оба описания, особенно второе, создают тревожное настроение, нечто вроде предчувствия, чему способствуют поэтические образы беспокойной морской стихии и волн, грозящих потопить корабль. Устное словесное рисование усиливает эмоциональное восприятие пейзажей, помогает понять их динамичность.

Вот один из ответов ученика (после беседы в классе): «Я так представляю освещение в этом пейзаже. Жалкая лачуга с камышовой крышей освещена месяцем. Белые стены. В темноте белеют лицо и руки Печорина. Он видит двор, залитый лунным светом, резкие тени от ограды и другой лачужки. Ясно вырисовывается очертание обрывистого берега. Море в свете луны видно далеко, и вдаль, на бледной черте небосклона, можно различить черные снасти кораблей».

В заключение школьники делают вывод, что пейзаж является одним из элементов композиции, связанным с узловатыми событиями повести; он несет и психологическую функцию, раскрывая настроение Печорина. В «Тамани» описания природы придают повествованию лирическую задушевность, вводят читателя в строй мыслей, исканий героя. Картины лунной ночи создают представление о времени и месте действия, они органично связаны с повествованием.

Начало повести «Княжна Мери» (записи от 11 мая) — это описание вида из окна комнаты Печорина в Пятигорске. Учитель выразительно читает начало повести и предлагает учащимся определить, что же самое главное в этом описании. Чувства, мысли, сложный духовный мир Печорина раскрываются в нем. Он жадно впитывает в себя красоту природы. Так воспринимать и описывать природу может тонко чувствующий красоту человек. Говоря о природе, Печорин обнажает свои сокровенные мысли. Белые лепестки цветущих черешен, серебряная цепь снеговых вершин — все это приводит Печорина в восторг: «Весело жить в такой земле. Какое-то отрадное чувство разлито во всех моих жилах». Вслед за мажорными нотами звучат слова: «...солнце ярко, небо синее, — чего бы, кажется, больше? — зачем тут страсти, желания, сожаления?» Эти слова кажутся началом рассказа о сложной, противоречивой натуре Печорина, рассказа, который ведет он сам. А в конце тривиальная фраза: «Однако пора. Пойду к Елизаветинскому источнику: там, говорят, утром собирается все водяное общество». В таких резких переходах раскрывается противоречивость Печорина. Уже первый пейзаж отражает его любовь к природе — это, пожалуй, самое теплое, живое чувство, оставшееся у него.

Следуя традициям пушкинской прозы, Лермонтов использует принцип точности, краткости и развивает его, вводя новые средства изображения внутреннего мира героя, подготавливая тем самым почву для развития русского психологического романа — романов И.С.Тургенева, Л.Н.Толстого, новелл А.П.Чехова.

С особым интересом относятся школьники к описанию утра перед дуэлью. В минуты напряжения душевных сил, в ожидании поединка Печорин, обращаясь к природе, раскрывает лучшие стороны своей натуры. Класс получает задание — раскрыть роль пейзажа в обрисовке характера Печорина и в композиции повести.

«Я помню, в этот раз, — читаем мы, — больше, чем когда-нибудь прежде, я любил природу. Как любопытно всматривался я в росинку, трепещущую на широком листке виноградном и отражавшую миллионы радужных лучей! Как жадно взор мой старался проникнуть в дымную даль!» Вот что Печорин скрывал не только от Вернера, но и от самого себя — тоску по жизни лучшей, тревогу за будущее, которую он не утратил. В гармонии природы он нашел то, чего не было в жизни окружающего его общества. Последние строки этого лирического пейзажа подчеркивают его связь, слитность со сценой дуэли: «...ПУТЬ все становился уже, утесы синее и страшнее, и наконец они, казалось, сходились непроницаемой стеной». Описание утра помогает понять личность Печорина. Оно окрашивает в тревожные, печальные тона всю последующую сцену. Чтобы углубить понимание учащимися композиционной роли картин природы, преподаватель предлагает найти им строки, которыми заканчивается описание кульминационного события — дуэли с Грушницким: «Отвязав лошадь, я шагом пустился домой. У меня на сердце был камень. Солнце казалось мне тусклым, лучи его меня не грели». Это говорит человек, который совсем недавно любовался радостным лучом еще не начавшегося утра, золотящимися верхами утесов, золотым туманом. После дуэли даже солнце кажется ему тусклым. Пейзаж — это не только начало и конец описания события, он связан с ним тематически, так как отражает мысли Лермонтова о «герое времени». Тонкий психологический рисунок Лермонтова виден в подтексте, а не только в объективном изложении событий и высказываний Печорина.

Прекрасная картина утра, полнота видения мира Печориным ставят под сомнение его слова о самом себе («Из жизненной бури я вынес только несколько идей — и ни единого чувства. Я давно уж живу не сердцем, а головой»). Противоречивость, двойственность Печорина раскрываются не в том, что он сначала видел золотые лучи еще не взошедшего солнца, которое после убийства

Грушницкого показалось ему тусклым, а в том, что он способен так по-разному воспринимать природу и утверждать, что живет не сердцем, а головой. Его можно назвать умным, порядочным, мужественным, умеющим беспощадно осудить самого себя, безгранично любящим природу и в то же время холодным, не верящим в дружбу и любовь, скептически относящимся к людям, к смерти.

Описания природы сопровождают узловые события повести и раскрывают внутренний мир Печорина, пожалуй, больше, чем его скептические замечания и хладнокровие, которое может, по его словам, исчезнуть «как дым». Характер описания природы Печориным зависит от его состояния, настроения. В описании погони за Верой сгущены тени и краски, а солнце закрыто черной тучей. Отчаяние, охватившее Печорина после гибели коня, раскрывает героя совсем с другой стороны, показывает, сколько свежих, нерастраченных сил было в Печорине, — и все они остались без применения.

На уроке в классе комментируем заключительные строки повести «Княжна Мери»: «Я как матрос, рожденный и выросший на палубе разбойничьего брига; его душа сжилась с бурями и битвами, и, выброшенный на берег, он скучает и томится, как ни мани его тенистая роща, как ни свети ему мирное солнце; он ходит себе целый день по прибрежному песку, прислушивается к однообразному ропоту набегающих волн и всматривается в туманную даль: не мелькнет ли там, на бледной черте, отделяющей синюю пучину от серых тучек, желанный парус, сначала подобный крылу морской чайки, но мало-помалу отделяющийся от пены валунов и ровным бегом приближающийся к пустынной пристани...»

В этом своеобразном лирическом эпилоге выражено мировосприятие самого Лермонтова. Он близок многим произведениям поэта, в которых поэт осуждает бездеятельность молодежи 40-х гг. XIX в. и восхищается теми, кто «ищет бури». В классе звучат строки из лермонтовского «Паруса».

Итак, картины природы как бы обрамляют повесть. «Княжна Мери» начинается с тревожной увертюры; в конце ее звучит мятежная, полная силы и порыва к битвам мелодия, которая расширяет представление учащихся о Печорине.

На этом можно было бы закончить разговор о роли описаний в романе, но в «Журнале Печорина» есть еще одна повесть — «Фаталист», довольно трудная для восприятия учащихся по содержанию и композиционной роли в романе. Пейзажи «Фаталиста» связаны с глубокими философскими размышлениями Печорина. В этой повести он дает оценку не только своей судьбе, но судьбе

своего поколения, сравнивая его с судьбой достойных предков: «...а мы, их жалкие потомки, скитающиеся по земле без убеждений и гордости... мы не способны более к великим жертвам ни для блага человечества, ни даже для собственного нашего счастья». Эти строки важны для понимания идеи романа — горького упрека в бездействии поколению 40-х гг. XIX в. В этой повести мысли о судьбе современников связаны с пейзажем: зловещий, красный, как зарево пожара, месяц, показавшийся из-за «зубчатого горизонта домов», и спокойно сияющие на «темно-голубом своде» звезды, по сравнению с которыми так ничтожны «споры за клочок земли или за какие-нибудь вымышленные права».

К заключительному уроку школьники получают следующие задания и вопросы, по которым в классе строится беседа:

- Выучить наизусть любое описание природы, определить его значение в раскрытии идеи и композиции романа, охарактеризовать язык описания.
- Раскрыть личность Печорина через его отношение к природе.

Выполняя первое задание, учащиеся используют разнообразные пейзажи, описание вида Пятигорска и Кавказских гор из окна комнаты Печорина, картину утра перед дуэлью, туманные пейзажи «Тамани», картину звездного неба в «Фаталисте». Характеризуя своеобразие языка описаний, ученики обращают внимание на средства художественной изобразительности, использованные Лермонтовым. Учитель помогает им в этом анализе, чтобы он не сводился к простому перечислению эпитетов, сравнений и т.д., а был бы связан с пониманием подтекста. Так, в описании утра перед дуэлью эпитеты «радостный», «голубой», «серебряный», «радужный» передают ощущение полноты жизни, которое охватило Печорина и которое так не соответствует предстоящей дуэли и мыслям о смерти.

Говоря о любви Печорина к природе, учащиеся указывают, что в этом чувстве раскрываются самые лучшие, нерастраченные силы его души. Часто картина природы является поводом для рассуждений о людях, о себе, о цели своей жизни. Давая характеристику «водяному обществу», Печорин не забывает высмеять его равнодушие к природе. Только в общении с природой этот неуравновешенный, глубоко страдающий человек находит успокоение. Учащиеся приводят цитату: «Какая бы горесть ни лежала на сердце, какое бы беспокойство ни томило мысль — все в минуту рассеется; на душе станет легко, усталость тела победит тревогу ума» — и отмечают, что любовь Печорина к природе помогает понять противоречивость его натуры.

В повести «Максим Максимыч» автор сосредоточивает все внимание на раскрытии трагического финала жизни Печорина — его духовной гибели. Это совсем не тот Печорин, который предстает перед нами на страницах его дневника. В «Бэле» пейзажи даны через восприятие странствующего офицера. Больше всего места им отведено в повести «Княжна Мери», в которой раскрывается внутренний мир Печорина. Часто описание природы служит началом или завершением лирического размышления, философского раздумья героя.

После такого сообщения учащиеся без труда раскрывают связь пейзажных зарисовок с развитием действия и судьбой главного героя, а также самостоятельное значение картин природы Кавказа.

Говоря об особенностях лермонтовского пейзажа, учитель укажет, что автор искусно «спрятался» за своими героями, и может показаться, будто он стоит в стороне от их судеб, особенно если вспомнить, как Пушкин в «Евгении Онегине» часто и откровенно говорит о своем отношении к персонажам, к природе. На самом деле все пейзажи романа показаны и через восприятие Лермонтова. Не случайно узловыми эпизодами связаны с описанием природы. Лермонтовские пейзажи связаны с событиями и героями произведения, они неотделимы от философского звучания романа, в них раскрывается сам автор, глубоко чувствующий дыхание природы и биение пульса своего времени, мастер слова и композиции.

Сочинения учеников, посвященные пейзажам «Героя нашего времени» Лермонтова, показали, что сочетание анализа картин природы в процессе чтения текста с наблюдениями на обобщающем уроке, посвященном пейзажу, дает возможность глубоко, эмоционально воспринимать художественный текст. Работа над пейзажем служит делу эстетического воспитания учащихся, учит их любить и понимать природу, воспитывает внимательных читателей, которые глубоко чувствуют природу и осознанно воспринимают художественные произведения во всем их многообразии. С большим интересом относятся школьники к раскрытию внутреннего мира героя, его личности и настроения через описание природы.

Современный учитель-словесник стремится к целостному изучению литературы в школе. Расширение круга чтения учащихся связано с обогащением гуманитарных знаний. Представление о концепции школьного литературоведения на основе целостного изучения поэтики художественного текста, знания художествен-

ного восприятия, психологии школьника и мотивации его деятельности начинает утверждаться в теории и практике преподавания литературы.

В большинстве словарей по литературоведению и эстетике поэтика рассматривается как раздел теории литературы: как жанр теоретического трактата: как «комплекс идейно-эстетических принципов и соответствующих изобразительно-выразительных средств, характерных для той или иной целостной художественной системы» (Краткий словарь по эстетике: книга для учителя / Под ред. М.Ф.Овсянникова. — М., 1983).

Сам же термин «интерпретация», толкование, который мы связываем с обращением к поэтике художественного текста, связан с функционированием литературы. В.Е.Хализев не случайно отмечает, что «литературоведение рассматривает словесно-художественные произведения в их отношении не только к автору, но и воспринимаемому сознанию, т.е. к читателю и читающей публике. В этой своей грани наука о литературе опирается на герменевтику» (Х а л и з е в В.Е. Основы теории литературы. Ч. I. — М., 1994). Речь идет об искусстве и теории толкования текстов, названии которого произошло от древнегреческого глагола «разъяснять».

В.Е.Хализев убежден, что герменевтика составляет «первооснову гуманитарного знания», что читательское восприятие «созданного писателем так или иначе сопряжено с его и н т е р п р е т а ц и е й», хотя характер интерпретации «определяется творческой волей автора». Следует вспомнить, что М.М.Бахтин, опираясь на теорию герменевтики, подлинно творческим прочтением произведения называет диалог (встречу) читателя и писателя.

Например, встречу с М.А.Булгаковым и его романом «Белая гвардия» удобно начать с эпиграфов.

Первый эпиграф: «Пошел мелкий снег — и вдруг повалил хлопьями. Ветер завыл; сделалась метель. В одно мгновение темное небо смешалось со снежным морем. Все исчезло. «Ну, барин, — закричал ямщик, — беда: буран!»... (А.С.Пушкин. Капитанская дочка).

Это первое упоминание о метели, снеге, буране готовит читателя к пониманию того, что произойдет с героями романа в «белом, мохнатом» декабре 1918 года. Образ метели, вьюги, смятения проходит через весь текст романа вплоть до последней страницы: «Над Днепром с грешной и окровавленной и снежной земли поднимался в черную, мрачную высь полночный крест Владимира. Издали казалось, что поперечная перекладина исчезла — слилась с вертикалью, и от этого крест превратился в угрожающий острый меч.

Но он не страшен. Все пройдет. Страдания, муки, кровь, голод и мор. Меч исчезнет, а вот звезды останутся...»

Второй эпиграф: «И судимы были мертвые по написанному в книгах сообразно с делами своими...» (Откровение Иоанна Богослова). В тексте первой главы первой части читателю придется еще раз обратиться к «Откровению Иоанна Богослова». Вспоминает Алексей Турбин, как учит его отец Александр («унывать-то не следует») и читает: «Третий ангел вылил чашу свою в реки и источники вод: и сделалась кровь».

Оба эпиграфа подготовили нас к пониманию замысла писателя: «стать бесстрастно над красными и белыми», — как он напишет в письме правительству 26 марта 1930 года.

Какие темы можно предложить одиннадцатиклассникам для раздумий? Образ времени и образ года; тема дома и семьи; образ Города; тема памятника Владимиру как вечной ценности и милосердия, а не кары; образ метели, вьюги, тумана и тема бездорожья; обмана; образ нового неба в эпилоге.

В анализе, раздумьях и толковании текста постоянно чувствуется авторское стремление разобраться в происходящем с миром и людьми — отсюда цельность, гуманизм, значимость каждой детали, начиная с самого заглавия, его обобщенного значения. Сосредоточим внимание учащихся на особенностях поэтики Булгакова, свойственных его творчеству в целом. Это, прежде всего, особая роль автора-повествователя, присутствие которого постоянно угадывается в его общении с читателем; автобиографизм; обращение к мифу; космические мотивы; неизменная ирония, сарказм, элементы фарса, гротеск; смешение реалистического и фантастического слоев, нередко — мистика; ассоциативность художественного видения; необычайная образная система, часто требующая разъяснения.

В анализе текста целесообразно найти ключевые образы и обороты речи, которые помогут определить линии интерпретации. Так, первая часть, состоящая из семи глав, интерпретируется под девизом: «Но как жить? Как же жить?» Для обдумывания выбираются темы: 1918 г., смерть матери, жизнь в доме Турбиных, рассказ Мышлаевского, образ Города, мифы, вещей сон Алексея Турбина, военные приготовления в Александровской гимназии.

Роман имеет четкие хронологические рамки, но суть не только в числах. Кажется, что автор, всматриваясь в небо, видит землю и задает себе и читателю вопрос, какая из звезд засверкает ярче: «Велик был год и страшен по рождестве Христовом 1918, от начала же революции второй. Был он обилен летом солнцем, а зимою снегом, и особенно высоко в небе стояли две звезды: звезда пас-

тушеская — вечерняя Венера и красный, дрожащий Марс». После этого автор погружает нас в мир семьи Турбиных, рассказывает о доме, о матери («Мама, светлая королева, где же ты?»), о ее смерти, о бронзовой лампе под абажуром, «лучших на свете» шкафах с книгами, но самое главное: «Жизнь-то им как раз перебило на самом рассвете...»

В городе автора волнует многое: мобилизация, слухи, гетман, близость Петлюры, воровство, убийства, бестолковые распоряжения начальников, обман, таинственная Москва на северо-востоке, большевики и близкая стрельба. Под утро Турбину стал снится Город. Он не назван нигде Киевом, хотя приметыв его ясны. Это просто Город, но с большой буквы как нечто обобщенное, вечное. Описан он именно в сновидениях героя: «Как многоярусные соты, дымился, и шумел, и жил Город. Прекрасный в морозе и тумане на горах, над Днепром. Улицы курились дымкой, и скрипел сбитый гигантский снег...»

Сады стояли безмолвные и спокойные, отягченные белым, нетронутым снегом. И было садов в Городе так много, как ни в одном городе мира...

Зимой, как ни в одном городе мира, упал покой на улицах и переулках и верхнего Города, на горах, и Города нижнего, раскинувшегося в излучине замерзшего Днепра... Играл светом и переливался, светился, и танцевал, и мерцал Город по ночам до самого утра, а утром угасал, одевался дымом и туманом.

Но лучше всего сверкал электрический белый крест в руках громаднейшего Владимира...»

Великолепная, почти символическая картина, в которой соединились воспоминания юности, красота города, тревога за его будущее и за судьбу каждого жителя.

Одновременно с темой Города звучит заявленная с первой же страницы темы семьи, дома, веры — как начала всех начал, источника жизни и культуры, залога сохранения лучших традиций и нравственных ценностей. В Городе пока тревожно. Это подчеркнута даже самим ритмом булгаковской прозы, повторением слов: «Немцы!! Немцы!! Немцы!!», «Петлюра. Петлюра. Петлюра. Петлюра», «Патрули, патрули, патрули».

Читатель оказывается во власти своеобразного эффекта присутствия, он словно дышит воздухом Города, впитывает его тревоги, слышит голоса юнкеров, чувствует страх Елены за братьев.

Как бы напоминая о своем замысле, автор вводит сон Алексея Турбина, в котором пророчески звучат слова о погибших в 20-х гг. под Перекопом большевиках: «все вы у меня... одинаковые — в поле брани убиенные. Это... понимать надо, и не всякий поймет».

Обращаемся к основным сюжетным линиям. С описания тумана начинается вторая книга. Назовем эту часть интерпретации текста «Туман» и выберем в качестве опорных слова: «Да и никто ничего не понимал в Городе, и в будущем, вероятно, не скоро поймут». Из 8–11 глав этой второй книги выбираем для углубленного анализа следующие эпизоды и описания: военные приготовления, опоздание Турбина, смерть Най-Турса, бегство Николки, приезд Иллариона, спасение Турбина, снег в городе.

«Да, был виден туман. Игольчатый мороз, косматые лапы, безлунный, темный, а потом предрассветный снег, за Городом в даях маковки синих, усеянных сусальными звездами церквей и не потухающих до рассвета, приходящего с московского берега Днепра, в бездонной высоте над городом Владимирский крест».

Описание рождает различные ассоциации: туман, неясность, величие Владимирского креста как залога милосердия.

Еще в первой части Булгаков с горечью заметил, что «смерть не замедлила... Самое ее не было видно, но явственно видный предшествовал ей некий корявый мужичонков гнев. Он бежал по метели и холоду, в дырявых лаптишках, с сеном в непокрытой свалывшейся голове и выл. В руках он нес великую дубину, без которой не обходится никакое начинание на Руси». Булгаков пишет как бесстрастный повествователь и честно вводит в художественное пространство романа то, что было особенно значимым.

Проследим за развитием событий. Полковник Малышев принимает единственно верное решение — распустить дивизион, так как гетман бежал, и защищать некого. Не зная об этом, чуть было не погибнет Алексей Турбин. В десятой главе внимание автора сосредоточено на части полковника Най-Турса — странной части, так как все сто пятьдесят юнкеров и три прапорщика были в валенках, добытых ценой невероятных усилий. В сумятице, когда уже не было ни штабов, ни телефонограмм, но распоряжения еще поступали, Най-Турс пытается действовать разумно и не губить людей.

В это время старший Турбин едет на сборный пункт, которого уже нет, — а Петлюра уже в городе. Стычка с петлюровцами чуть не стоила Алексею жизни. Николка же привел юнкеров на перекресток, «совершенно мертвенный». «Где отряд? Где неприятель?»

Появление Най-Турса вносит некоторую ясность, но Николка отказывается выполнять его приказ: «Беги!» Смерть Най-Турса и нападение злого рыжего дворника родили боль и бешенство, что и помогло Николке спастись. Наконец он дома: «Сразу распахнулась кремовая штора — с веранды в маленькую столовую. Часы... тонк-танк...» Дом — приют и пристань, спасение и уверенность.

Есть еще один образ в романе — Петька Щеглов. Во флигеле в окошке «завернулась беленькая шторка» — там моют Петьку, на веревке висит белье. Николке показалось, что «у Щегловых очень уютно и тепло»... Это тоже дом, но другой — и Булгаков не пропускает этой картины.

Даты точны и лаконичны: «Густейший снег шел четырнадцатого декабря 1918 года и застилал Город». Образ глубоких снегов возникнет далее в эпизоде с безымянным штабс-капитаном, который сидел в брошенной сторожке и «заваленной наглухо белым снегом» сторожке верстах в восьми от предместья и тшечно нажимал на кнопки телефона. Когда же телефон «запел», то капитан услышал приказ открыть ураганный огонь, но он не мог этого сделать, так как все разбежались.

В романе события следуют одно за другим: приезд племянника Тальберга Иллариона из Житомира, появление раненого Алексея, борьба за его жизнь; ограбление Лисовича; Лариосик в доме, где живут по законам добра; Рождество; молитва Елены, выздоровление Алексея. В одной из самых задушевных сцен романа — молитве Елены — она произносит вещие слова: «Все мы в крови повинны», которые выберем в качестве опорных при анализе третьей книги.

Дом Турбиных, его заботы и тяготы — в центре повествования. Там всем правит Елена ясная (в переводе с украинского — светлая). Алексей скоро впадет в беспамятство, но успевает обсудить с сестрой появление Лариосика, который приехал с птицей, разбил сервиз, а хозяйева все-таки решают оставить его в доме. Сравним эти страницы с описанием Лисовича и его жены, их взаимной неприязни, стремления к накопительству, низости душ и помыслов.

А тем временем все случившееся с Турбиным как бы вновь проходит перед ним. В его воспаленном сознании мелькают отдельные детали, образы: движение ног по снегу, появление спасительницы «в самый момент чуда», стены сараев, «какой-то белый, сказочный многоярусный сад», мучительная перевязка, лампа под вишневым платком, дрова в печке и вполне связный разговор спасительницы и спасенного, потом новая боль и «приторный жар», поцелуй и, наконец, сон. Утром Юлия привезла его на Алексеевский спуск. Все происходящее обрисовано настолько ярко, убедительно, что мы постоянно ощущаем и состояние Алексея, и страх, и мужество незнакомой ему женщины, и взгляд и голос самого автора.

В описании несчастий, которые как камни сыпятся на людей, автор постоянно умеет вместе с ними взглянуть вверх, на небо,

увидеть звезды. Николка находит труп Най-Турса в анатомическом театре, путешествие по которому можно сравнить со строками Данте. «Николка опять заплакал и ушел из часовни на снег. Кругом, над двором анатомического театра, была ночь, снег, и звезды крестами и белый Млечный путь». Звезды крестами как память об убиенных.

Днем двадцать второго декабря, в преддверии Рождества, Алексей Турбин стал умирать. Надежды не было никакой. Елена начала свою молитву: «Слишком много горя сразу посылаешь, мать-заступница. Так в один год и кончаешь семью... Посмотри, что делается кругом, ты посмотри... Мать-заступница, неужто ж не сжалишься?... Может быть, мы люди плохие, но за что же так карать-то?.. На тебя одна надежда, на тебя. Умоли сына своего, умоли Господа Бога, чтоб послал чудо...» Елена стала сбиваться в словах, но речь шла потоком, она все чаще припадала к полу. «Пожалей нас. Пожалей. Идут твои дни, твой праздник... Пусть Сергей не возвращается... Отымаешь, отымай, но этого смертью не карай. Не карай... Все мы в крови повинны, но ты не карай. Не карай... Вот он, вот он...» Как будто бы луч протянулся к самым глазам Елены, глаза ее разглядели, что губы на лице «расклеились», а глаза стали «такие невиданные», что «страх и пьяная радость разорвали ей сердце», и она сникла к полу.

Что это: мистика, реальность, вера, сила внушения? Можно по-разному думать об этом, но нельзя не восхищаться талантом автора, его проникновением в человеческую душу, в силу жизни, в жизнь не только для себя. Подбор слов, эмоциональный взрыв, сила веры — все как в зеркале отражается в восприятии текста читателем.

Елена «отмолила» брата: по квартире возник шепот, задыхаясь от нехватки воздуха, Николка говорит: «Не бойся... иди туда... кажется...» Какое же слово найдет автор для передачи чувств Елены? «Вытирая тылом ладони холодный скользкий лоб, отбрасывая прядь, поднялась, глядя перед собой слепо, как дикарка, не глядя больше в сияющий угол, с совершенно стальным сердцем прошла к двери». Стальное сердце — но какой ценой!

Доктор Турбин слабым и сиплым голосом сказал: «Кризис... Что... Выживу?» Лечивший его врач был взволнован и потрясен. А второго февраля по квартире прошел воскресший Турбин. Он был на грани жизни и смерти ровно сорок семь дней, те сорок семь дней, что «было жития» Петлюре (Булгаков нарочито пишет его фамилию так, как произносили немцы — Пэтурра). Мысли Алексея текут как бы в том порядке, как им самим желательно: а был ли Петлюра, Лариосик очень симпатичный, Елена всенепре-

менно свяжется с Ширвинским, они с красными звездами на папах, жуть будет в Городе... Все складывается в цельную, полную драматизма картину. И вот первый пациент, и визит к Юлии, еще непонятной или уже понятной ему. Разговор их как будто незначителен, но по ассоциациям, деталям интерьера рождается представление о прожитой жизни, о том, что, может быть, произойдет. Не случайно встретившемуся Николке («А я, Алеша, к Най-Турсам ходил...») Алексей говорит: «Видно, брат, швырнул нас Пэтурра с тобой на Малопроевальную улицу. А? Ну что ж, будем ходить. А что из этого выйдет — неизвестно. А?»

И вот обед — первая общая трапеза после ранения Турбина. Не было только роз, не было и погон ни на ком из сидевших за столом — «погоны уплыли куда-то и растворились в метели за окном». Метель, метель, как в эпитафии из Пушкина. По рассказам, те, у кого звезды пятиконечные, идут тучей.

Последняя, двадцатая глава романа начинается словами: «Велик был год и страшен год по рождестве Христовом 1918, но 1919 был его страшней». Перед уходом петлюровцы полудно избили и убили человека — и в ту же минуту звезда Марс разорвалась, брызнула огнем и оглушительно ударила. «Вслед звезде черная даль за Днепром, даль, ведущая к Москве, ударила громом тяжело и длинно». Сгинула прочь гайдамацкая дивизия, а заплатит ли кто-нибудь за кровь? Ответ прост и категоричен: «Никто».

А в доме на Алексеевском спуске жарко натопили, сонная дрема ходила за шторами, «в теплых комнатах поселились сны». Это одна из последних тем интерпретации темы: «Сны и звезды». Автор дважды повторяет: «Ночь расцветала». На дворе февраль 1919, не лето, а ночь расцветала. Вдумаемся. Погребенный под снегом спит дом. Василесе снятся поросята с клыками (не бесы ли?), а сонная дрема белой птицей поплыла вдоль железной дуги. На ближайшей к Городу станции стоял бронепоезд, широченное зачехленное дуло прицелилось «прямо в полночный крест».

У бронепоезда ходит, как маятник, человек в длинной шинели, рваных валенках и остроконечном башлыке. Он очень устал и не по-человечески озяб. На темной стене чернела надпись «Бронепоезд «Пролетарий». Человек потерял надежду согреться, но он «неуклонно рвался взором к звездам». Удобнее всего ему было смотреть на звезду Марс. Она казалась ему пятиконечной. Чудится ему сосед по деревне Жилин в облике непонятного всадника в кольчуге (его же, убитого в 1913, видел во сне в самом начале романа Турбин). Часовой нечеловеческим усилием идет дальше. Играет и Венера на небе, а на груди человека поблескивает ответная звезда, тоже пятиконечная. Как сложна и проста одновременно мысль ав-

тора. Образ Жилина требует разъяснения, так как выступает носителем некоего общего милосердия и справедливости.

А дрема мечется и летит вдоль Днепра. Человек читает книгу жизни, повторяются строки Откровения Иоанна Богослова, данные в эпиграфе. Текст дан полнее. Мы уже знаем, что «судим был каждый по делам своим». Но здесь приведены новые строки: «И увидел я новое небо и новую землю, ибо прежнее небо и прежняя земля миновали, и моря уже нет». Автор предвидит новое небо, всматривается в него. А пока снится сон и Елене: пронзительно поющий Ширвинский и Николка («Вся шея в крови, а на лбу желтый венчик с иконками») — что заставило Елену проснуться с мыслью, что он умрет, и зарыдать.

Видел сон и Петька Щеглов — алмазный шар на зеленом лугу. А последняя ночь «расцвела». В алтаре зажигали огоньки. Автор пишет, что меч исчезнет, а звезды останутся. «Нет ни одного человека, который бы этого не знал. Так почему же мы не хотим обратить свой взгляд на них? Почему?» Этим вопросом заканчивается роман Михаила Афанасьевича Булгакова «Белая гвардия».

Как понять заглавие романа? Автор утверждает ценность человеческой жизни, идеалы добра и гуманности, он скорбит о потерянном мире и видит новое небо. Он был если не беспристрастен, то беспристрастен к белым и красным, он сожалеет, что люди не хотят взглянуть на звезды. Космический мотив заключительных строк романа все же обращен в будущее, а не в то недавнее для автора прошлое, которое он пережил. Можно сделать вывод, что в стройной композиции булгаковского романа заложено художественное воплощение одного из самых трагических и противоречивых периодов нашей истории.

Обзорная тема

Как было сказано в начале главы, структурно курс на историко-литературной основе включает не только монографические, но и тесно связанные с ними обзорные темы: вводные и обобщающие, характеристики определенного периода общественно-литературного процесса, краткие обзоры. Обзорные темы включают краткий анализ художественных текстов, сведения о развитии культуры, критики, об отдельных писателях. Чаще всего обзорная тема раскрывается в ходе урока-лекции с элементами беседы, диалога, выразительного чтения, самостоятельных выступлений. Перед учителем стоит задача объединить весь материал, в том числе наглядный, придав ему тематическую стройность и завершенность. Обратимся к одному из вводных уроков в XI классе, посвящен -

ных своеобразию литературы начала XX в. В этом уроке должно соединиться известное по курсу X класса и новый материал.

В повторении известного (Л.Н.Толстой, А.П.Чехов, В.Г.Короленко) и в знакомстве с новым материалом (А.И.Куприн, И.А.Бунин) необходимо дать учащимся представление о тех традициях русской классической литературы, которые были развиты литературой XX в.

Для краткого обзора можно выбрать следующие произведения: «Воскресение» Л.Н.Толстого, «Вишневый сад» А.П.Чехова, «Сон Макара» или «Огоньки» В.Г.Короленко, «Поединок» А.И.Куприна.

Углубленное проблемное повторение творчества Л.Н.Толстого и А.П.Чехова, уяснение специфики творчества писателей-реалистов начала XX в. подведут учащихся к пониманию роли традиций в творчестве современных писателей.

Чтобы занятие не превратилось в мозаику, в набор фрагментов из произведений писателей, определяем единую линию изложения материала. Оформируем ее в качестве вопроса и предлагаем учащимся в начале урока: «Что из творческого наследия писателей-классиков было использовано в литературе XX в.?»

Обзорная лекция преподавателя сочетается с работой по учебнику с организацией наблюдения над стилем писателей, с совершенствованием навыков анализа литературных произведений. Сложность литературного материала и его сравнительно большой объем потребуют увеличения доли самостоятельных и индивидуальных заданий.

На примере произведений Толстого и Чехова учащиеся учатся видеть незнакомое в знакомом, четче устанавливать связь писателя с эпохой и определять его место в литературном процессе. Анализ отрывков из произведений повысит эстетическую значимость урока, поможет выбрать эмоциональную восприимчивость и интерес к слову писателя.

В лекции-беседе преподаватель подчеркивает новое качество реализма Толстого в его последнем романе «Воскресение» (1899). Учащимся известны основные особенности реализма Толстого, его психологизм и обличительный характер. Им понятно обращение Толстого к народной жизни как основе бытия. На рубеже двух эпох Толстой, всегда болезненно воспринимающий зло, теперь показывает его особенно выпукло. В романе нет ни одного нейтрального описания, диалога, повествования, раздумия. Во всем чувствуется ощущение неравенства и торжествующей несправедливости. С одной стороны, растоптанная жизнь Катюши, опухшие от голода дети; с другой — чистый светский Петербург, холеные

светские дамы и чиновники в новых мундирах. Вопрос: «...кто все это делает?» представлен как итог раздумий и героя, и автора.

Первое обобщение: литература XX в. наследовала лучшие толстовские традиции — обращение к народу как к источнику всех ценностей, особенно духовных, последовательное разоблачение объективных противоречий, поиски смысла жизни.

В творчестве Чехова периода 90-х гг. с особой силой поставлена тема будущего. В его последних произведениях: пьесе «Вишневый сад» и рассказе «Невеста» — чувствуется ожидание обновления, больших социальных перемен, стремление к иной жизни.

Организуем наблюдения учащихся над стилем отдельных сцен II и IV действий пьесы «Вишневый сад» (разговор Трофимова с Лопахиным об интеллигенции и жизни рабочих, слова Ани и Пети о прошлом вишневого сада, их прощание со старой жизнью). В окружающей Аню жизни мало что изменилось. Изменилась она сама, ее взгляд на вещи, на жизнь. Если раньше она нежно любила вишневый сад, то теперь она мечтает уйти, потому что дом, «в котором мы живем, давно уже не наш дом». Слова Пети: «Я предчувствую счастье... я вижу его...» — раскрывают авторское отношение к жизни, отрицание и надежду на лучшее будущее.

Второе обобщение: Чехов на рубеже двух столетий поставил вопрос о трагизме, по определению М.Горького, «мелочей жизни», сумев увидеть в них отражение закономерностей определенной исторической эпохи.

Часть лекции о литературе конце XIX и начала XX в. преподаватель может посвятить краткой характеристике творчества А.И.Куприна и И.А.Бунина.

Основные положения лекции преподавателя раскрываются на материале индивидуальных заданий по повести Куприна «Поединок». Основной вопрос, который предстоит рассмотреть «В чем своеобразие отношения к миру и человеку у Куприна и у Бунина?»

Оба писателя пришли в литературу с ярко выраженными демократическими тенденциями. Все злое, несправедливое в жизни воспринимается ими как отклонение от нормы, от идеала. Куприн хорошо знал жизнь различных сословий царской России. Он описал эту жизнь со всеми подробностями, не пожалев самых мрачных красок. Свои симпатии он отдал обыкновенному, ничем не примечательному человеку. Вслед за Чеховым Куприн остро почувствовал, что жизнь должна быть другой. В «Поединке» Куприн разоблачал бесчеловечный характер военной машины. Но замысел Куприна был глубже. Он задумал показать эту бесчеловеч-

ность через человеческое в подпоручике Ромашове, через поединок бесчеловечности с добрыми началами в человеке.

Ромашову кажется, что где-то живут другие люди и жизнь у них «полная», «радостная», «настоящая». Ромашов стремится действовать, бороться со злом — и гибнет в поединке с пошлостью, равнодушием, беззаконием.

Третье обобщение: верой в активные силы человека интересен Куприн современному читателю.

И.А.Бунин уже в своих первых прозаических произведениях изобразил оупляющее влияние на человека серых будней, в чем он продолжил чеховскую линию. В «Деревне» он показал влияние быта, среды, однообразных будней на человека, на его судьбу. Особый смысл приобретают у Бунина образы природы — как единственной и неизменной ценности.

В процессе обзорной лекции учащиеся должны понять, что прогрессивные писатели-реалисты искали новых путей в искусстве. С наибольшей силой эти стремления раскрылись в творчестве Короленко. Для работы выбираются отрывки из рассказа «Сон Макара» (1883), в котором Короленко раскрыл огромные потенциальные силы народа.

В основе повествования лежат события, связанные с пребыванием писателя в якутской ссылке. Отсюда — реализм, достоверность описания быта и жизни измученного работой и голодом крестьянина Макара. Но не это главное для Короленко. Читаем выразительно сцену суда у Тойона, приснившуюся Макару. Макара слышит перечисление своих грехов. Обычная для него несправедливость, к которой он давно привык. И происходит чудо. Забитый, темный крестьянин возмущается (правда, во сне), обрел дар речи и способность к гневу: «Он заговорил и сам изумился». Он вспомнил все обиды и притеснения: «...его гоняли всю жизнь! Гоняли старосты и старшины, заседатели и исправники, требуя подати; гоняли попы, требуя ругу; гоняли нужда и голод; гоняли морозы и жары, дожди и засухи; гоняла промерзшая земля и злая тайга!..»

Четвертое обобщение: Короленко раскрыл самое существенное в общественной жизни России: нарастание активности народных масс, пробуждение их сознания.

Как вариант работы можно выбрать рассказ «Огоньки», который полностью читает выразительно на уроке преподаватель или один из учащихся. Особый лиризм рассказа выступает как средство типизации явлений действительности, угадывания желаемого, стремления к свету, к пока еще только манящим огонькам. В беседе с учащимися отмечаем особый строй речи, ее эмоцио-

нальную насыщенность, символичность пейзажных образов, ритмичность, музыкальность.

Глубоко символичен образ манящих огней. На пороге нового столетия писатель раскрыл в этом маленьком рассказе свое понимание настоящего и будущего. В основе его лежит твердая уверенность в победе нового: «Но все-таки... все-таки впереди — огни!..» Интересен выбор значимых глаголов для раскрытия двух противопоставленных образов: далеких огней и темной реки. Для характеристики ночных огней: «...приближаться... и сверкать... и обещать... и манить своею близостью». Для описания угрюмых берегов, ущелий и скал: «...выплывали, надвигались и уплывали...» Мы как бы оказываемся в сфере движения плывущих по реке, ощущаем ритм этого движения. В этом движении заложен великий смысл, это то, что должно преодолеть извечное течение жизни в угрюмых берегах.

Особый интерес проявляют учащиеся XI классов к литературе русского зарубежья, к возвращенной литературе. Потребуется много такта и профессионального мастерства, чтобы по-новому прочитать и понять А.М.Горького, В.В.Маяковского, М.А.Шолохова. В работе многих учителей-словесников с успехом используются новые, недавно опубликованные материалы, сопоставительный анализ («Поднятая целина» М.Шолохова и «Котлован» А.Платонова; образ Мечика у А.Фадеева и образ доктора Живаго у Б.Пастернака и другие). Особого внимания требует проведение обзоров литературы последних десятилетий.

Приведем пример одного из возможных вариантов таких обзоров. Тема: «Гуманистические идеи русской литературы второй половины XX в.». По структуре — это урок-композиция, урок-монтаж, включающий доклады учителя и учащихся, выразительное чтение и работу над обобщениями. В качестве подготовки к уроку используются литературно-художественные и литературно-критические журналы последних лет.

I этап

Вступительное слово учителя. Создание установки. Формулирование проблемных вопросов.

Наша культура развивается в новом интеллектуальном пространстве, когда уходят мифы и возвращаются забытые имена, когда разрушаются догмы и возвращаются в сознании читателей понятия Добра, Милосердия, Человечности и Покаяния. Все чаще мы говорим о духовности, о роли художественной литературы в духовном обновлении человека.

Обратимся к прозе и драме. Чтение произведений В.Астафьева, В.Распутина, Ч.Айтматова, А.Вампилова, В.Шукшина открывает их обращение к общечеловеческим ценностям.

Роман А.Бека «Новое назначение» написан в 60-е, а опубликован в 80-е гг. В книге проведено исследование: почему так было? В центре художественного повествования — тип деятеля сталинской эпохи. Онисимов — руководитель крупной отрасли, он фантастически привержен идее, делу. Он аскетичен и дисциплинирован. Его кредо: «Будет исполнено!» Ради преданности высшей власти он идет и на подвижничество, и на предательство репрессированного брата. Какое трагическое сочетание незаурядности и отчуждения совести!

Примечательной чертой нашего восприятия мира стало не только стремление к большим масштабам. Мир как бы раздвинулся в пространстве и времени. И возникает опасение, что в гигантских масштабах вселенной потонут обычные проявления человеческого бытия.

Каков же конец XX в.? Что в нем главное? Какое будущее сулит он нам? Что несет нам научно-технический прогресс?

Если внимательно присмотреться к лирической поэзии последних лет, то можно увидеть редкое богатство мотивов: это и тема отчизны, тема исторической памяти, тема деревни, тема русской природы, тема города. Мы чувствуем переключку сердец старшего и младшего поколений. Более того. Заинтересовавшись, к примеру, философской лирикой, мы убедимся, что она имеет корни в поэзии Батюшкова, Баратынского, Тютчева, Блока. Признание высокого назначения поэзии характерно для Рождественского, Вознесенского, Тарковского, Рубцова.

II этап

Доклад ученика о творчестве Арсения Тарковского. Попытаемся определить пафос творчества А.Тарковского, получившего на склоне лет широкую известность, особенно среди молодежи. «Кто я?» — вот первый вопрос, с которого начинается творчество художника слова. Тарковский стремится осмыслить место человека в мире:

И кто я пред этой дорогой?
И чем похвалиться могу?

Откроем одну из его последних книг «Стихи разных лет». Мы найдем в ней художественный образ, ставший ключевым для понимания и поэзии, и судьбы поэта:

Чуют жилами старые сосны
Вешних смол коченеющий лед.

В этом образе, как давно когда-то в пушкинском, — «лед и пламень», сошлись противоположные начала: развитие и ледяная скованность. Возникают ассоциации, помогающие понять идеи стойкости, глубинного тепла, ожидания расцвета. Идея стойкости, противостояния видна не только в стихах, но и в судьбе поэта.

Вдумаемся в проникновенные, полные горечи и той же стойкости строки:

В снежном, полном веселости мире,
Где алмазная светится высь,
Прямо в грудь мне стреляли,
как в тире,
За душой, как за призом, гнались...
Клевета растилала мне сети,
Голубевшие, как бирюза,
Наилучшие люди на свете
С царской щедростью лгали в глаза.

Поэт знал М.Цветаеву и А.Ахматову, он требовательно отнесся к Д.Самойлову, А.Межирову, А.Вознесенскому. Он не любит неточных рифм и излишней экспрессии. В неточной рифме он усматривает нечто безнравственное. Поэзия Арсения Тарковского чиста и проста, это слово Мастера. Он верен традициям русской поэзии. Для постижения поэзии Арсения Тарковского необходимо духовное усилие — и его не следует подменять только эстетическим любованием.

III этап

Композиция: современная проза — учитель и группа учеников.

1-й ученик. «По-прежнему в литературной жизни нашего общества доминирует проза. Были юбилеи, были и утраты. В центре внимания прозаиков — духовное развитие общества. Герой романа Нодара Думбадзе говорит: «Душа человека во сто крат тяжелее его тела. Она настолько тяжела, что один человек не в силах ее нести... И потому мы, люди, пока живы, должны стремиться обесмертить душу друг друга: вы — мою, я — другого, другой — третьего, и так далее до бесконечности...»

2-й ученик. «В прозе В.Астафьева показано постоянное сопротивление добра и зла, причем чаще он идет не от факта к идее,

а от идеи к факту. В его «Царь-рыбе», где главным героем является сам повествователь, важен не только конфликт человека и природы, но конфликт человеческого и животного в самом человеке. Автор-повествователь за внешней бессистемностью повествования («Сон о белых горах») постоянно исследует безнравственное начало в людях. Он не просто негодует, есть и наказание злу — и в этом тоже его концепция человека. Послушаем рыбинспектора Черемисина: «Земля наша едина и неделима, и человек в любом месте, даже в темной тайге, должен быть человеком».

«Быть человеком» — это то, что характерно для художественного порыва Шукшина. Он был не просто знатоком нравов, а художником, которому присуще желание найти ответы на коренные, вечные вопросы жизни. Он открыл характер «странного человека», показал его особую силу и энергию».

3-й ученик. «Если для прозы 60-х были характерны поиски героя, поиски связи времен, для 70-х — постижение истоков современной жизни, для начала 80-х — изображение человека-творца, причем прежде всего — творца духовных ценностей, отсюда темы дома, памяти, семьи, истоков национальных характеров, — то для 90-х наиболее значимы: освобождение от психологических оков прошлого, разочарование в нравственных качествах современного человека и, что особенно отрадно, — возвращение тех исконных корней, которые питают духовность человека».

Литература периода гласности дала ряд интересных имен. В рассказе Людмилы Петрушевской «Свой круг» (1988) показан трагический альтруизм смертельно больной женщины, которая ценой безмерного унижения отдает своего ребенка в новую семью своего бывшего мужа. С социальной точки зрения это очень ярко, но с художественной — не очень убедительно и психологически не мотивировано».

4-й ученик. «Свой стиль и своих героев внесла в литературу 80-х Татьяна Толстая. Герои ее рассказов («Самая любимая», «На золотом крыльце сидели...» и др.) создают в своем воображении некое подобие вымышленного мира, чаще всего — это люди, обиженные жизнью — и неудивительно, что большинство ее персонажей — женщины, стремящиеся вырваться из замкнутого круга неудач — и в любом случае: создание семьи или утраты всех возможностей — в силу почти мистического предопределения — терпят неудачу. Стилистически произведение Толстой очень образны и эмоциональны, она, по сути, понимает тяжесть такой ноши, как сама жизнь, хотя писательница не касается вечных вопросов бытия и проблем социального характера».

5-й ученик. «В романе Чингиза Айтматова «Плаха», написанном в середине 80-х гг., читатель найдет анализ социальных бед современного общества. Роман состоит из нескольких повествовательных линий и имеет своеобразную композиционную рамку — рассказ о жизни волков, о жестокости человека. Роман вызвал много споров, особенно образ искателя новой духовности Авдия Каллистратова, который выступает как жертва отчужденности, ведущей к преступлению.

Начинается роман темой волков — затем читатель узнает о гибели Маюнкумской саванны — по вине человека. В единоборство с человеком вступает синеглазая волчица Акбара, с тем человеком, который хуже скота, в котором произошел полный духовный распад личности.

Поднята тема тех, кто едет в саванну за дикорастущей коноплей. Авдий едет с ними, чтобы понять их. Его суть — в способности к самопожертвованию. Он распят под крики пьяных хулиганов.

В романе звучит библейская тема — по-новому подана встреча Христа с Понтием Пилатом (некоторые критики упрекали автора в подражании Булгакову — но ведь есть и первоисточник). Читать роман трудно, в чем-то он дисгармоничен.

Читать «Детей Арбата» А.Рыбакова и легко и... трудно: угнетает сам материал — ибо то, что было с литературным героем, было со многими. 1934 г. — одна из драматических вех нашей истории. Две идеи, два полюса: фигура Сталина (впервые он показан как литературный герой и вместе с тем как исторический персонаж) и студент Саша Панкратов, отправленный безо всякой причины в тюремную камеру и в ссылку. Перед нами не столько страдание, сколько сила духа и вера».

Слово учителя. «В понятие "современная литература" входит не только то, что пишется в настоящее время, но и то, что активно печатается из литературы русского зарубежья, а также то, что раньше не могло быть напечатано.

Много споров, нередко переоценка ценностей. Много говоря о Владими́ре Высоцком, чувствуют энергию его поступков: он умел вникать в социальные и психологические причины негативных явлений и создал своеобразную песню-новеллу.

Сегодня мы видим, что перед нами несколько направлений в литературе: это и уроки прошлого, и переоценка нравственных ценностей, и военная тема, и поиски гармонии человека и природы как высшей нравственности в современном мире. Внимание читателей сосредоточено на подлинных общечеловеческих ценностях, на человеколюбии, гуманности, совестливости человека; не

менее громко звучит мотив осуждения зла, лицемерия. Целая вереница имен обрушилась на наших читателей, зазвучали новые, и высветились иным светом старые; критикам и литературоведам предстоит еще очень много сделать, чтобы отделить истину от мифов, а главное — создать целостную историю нашей литературы».

6-й ученик. «Этот процесс неотделим от восстановления всей исторической правды. В повести Михаила Кураева «Капитан Дикштейн» ранее, чем в официальной публицистике, было сказано, что все было сложнее и не совсем так, как писалось в учебниках о событиях 1921 г. в Кронштадте. Но это лишь фон повествования, которому дан подзаголовок — «Фантастическое повествование». Один из матросов, чтобы спасти жизнь, называется именем расстрелянного — Дикштейна. И отныне — это сорок с лишним лет — он живет под влиянием образа, созданного им в значительной степени самостоятельно. В этом перевернутом мире видны и бытовые, и исторические реалии, а сам герой как бы дважды умирает. В раздвоении судьбы героя, вернее — героев, в сочетании прошлого и настоящего нет ничего фантастического, а есть мнимая жизнь, мнимый облик — и в нем читатель чувствует некую нравственную опасность и хочет пристальнее взглянуть в недавнее прошлое, которое таит в себе много загадок».

Слово учителя. «В нашей культуре происходят новые мощные процессы — в первую очередь это стремление к независимости от влияния бюрократического аппарата. Почти четверть века признали как «застойные» годы. Однако прогрессивные силы были и в этот период, особенно в драматургии и театре: речь идет о пьесах Александра Вампилова, Михаила Шатрова, Александра Гельмана. Это был своеобразный социально-художественный взрыв — через историческую, нравственную, семейную, деловую темы. Мы помним переполненные залы театров, помним удачные и неудачные экранизации — неизменным было высокое общественное значение драматургии той поры.

Критики правы, когда говорят о той роли, которую играет литература в очищении нашего исторического сознания, нашего мышления. Герой «Утиной охоты» Вампилова не оспорил суждения о нем: «Тебе все безразлично, все на свете. У тебя нет сердца, вот в чем дело». Важно понять то, что осталось за рамками пьесы: почему и когда Зилов перестал верить в добро, порядочность, любовь, совесть. Вампилов не щадит своего героя — но для читателя остается вопрос. Кто же он: герой или ничтожество, палач или жертва? Жизнь бьет его — смертью отца, уходом жены, равнодушием приятелей. Остается вопрос: как не сломать-

ся, как сохранить юность? Охота — ведь тоже подмена подлинных страстей мнимыми — во всяком случае для персонажа Вампилова.

С этим вопросом и со многими другими — ушел слишком рано из жизни Александр Вампилов. Но вопросы остались для авторов 80-х и 90-х гг.

Историческую прозу дополняют публикации из литературного наследия Андрея Платонова, Михаила Булгакова, Анны Ахматовой, которые создают своеобразные альтернативы к утверждавшимся ранее версиям. О покаянии есть разные позиции. Ряд критиков (как Лев Аннинский) считают, что все виноваты во всем. Другие — если виноваты все, то не виноват никто.

Проза сегодняшнего дня переживает серьезные трудности. Сегодня Михаила Кураева, Сергея Каледина, Вячеслава Пьецуха, Татьяну Толстую читают одновременно с произведениями Александра Солженицына, Варлама Шаламова, Василия Гроссмана, Юрия Домбровского. В сравнении с ними многие современные произведения на лагерную тему явно проигрывают.

Утрата духовности особенно волнует Сергея Есина в его романах о конформистах и лицемерах в сфере художественной деятельности, которая должна быть творческой (романы «Имитатор», «Соглядатай», «Временитель»). Уже сами названия романов настораживают. Читатель чувствует тревогу писателя за судьбу искусства и за судьбу человека в искусстве. Это особая приверженность к интриге, к могущественному кулуарному решению житейских и деловых, а самое главное — творческих вопросов.

Стилистика романов Сергея Есина связана с традициями русских пародий, отдельные сцены напоминают иллюзию, а скорее — тяжелый сон. В финале «Имитатора» герой превращается в ворона и улетает.

Сегодня в раздумьях о нравственности, доброте, человеческом достоинстве внимание переместилось в сторону пострадавших, обиженных. Налицо стремление избавиться от догм и прямолинейности суждений. Всем стало ясно, что невнимание к национальным проблемам и межнациональным отношениям чревато последствиями, что развитие национальной культуры, литературы, школы, литературоведения требует новых представлений об истории духовной жизни каждого народа.

7-й ученик. «Поэт и прозаик Олег Чухонцев обращается к двум основам человеческого бытия: Дому и Воде. Вода теряет свои свойства («На Каме-реке») и становится источником несчастий. Она заражена. Меняя облик природы, человек не просто меняет, а теряет себя:

Мотор пневматический бьет молотком.
И сердце стучит, но о ком? и о чем?
Ни зги не видать за буйами.

(«На Каме-реке»)

Можно увидеть продолжение темы Валентина Распутина («Прощание с Матерой») в концовке стихотворения. Ибо речь идет не просто об уничтожении деревни, но и корней жизни.

Столь же значительны раздумья Чухонцева о Доме — оплоте семьи (в этом случае мы видим прямое следование гуманистическим идеям Федора Абрамова — «Дом»):

...отлетел деревянный конек, и в окне слуховом
пустота засвистела, темнея в решетчатой раме.

(«Дом»)

О доме, не объединяющем, от которого бросились прочь кони, пишет поэт — и это выглядит как современный апокалипсис. В «Пробуждении» мы видим, насколько пагубны некоторые ударные стройки для души человеческой. Следует сказать о религиозных мотивах в поэзии Чухонцева — он требователен к человеку в духе Нового Завета.

Вспомним строки из «Дома» Федора Абрамова. Перед смертью Евсей говорит Егорше Ставрову: «Главный-то дом человек в душе у себя строит. И тот дом ни в огне не горит, ни в воде не тонет. Крепче всех кирпичей и алмазов». Духовный смысл человеческого труда ведет мысль Абрамова через многие сцены сенокосов, строек, крестьянских дел. Для Михаила Пряслина существует своеобразная поэзия поля. На встречах с читателями Федор Абрамов не раз говорил о необходимости сохранить деревню. Вспомним его выступление в Останкине: «Деревня русская — это ландшафты, наша Родина... утрата связей человека с землей, с природой... может обернуться очень серьезными последствиями... Они могут обернуться очень серьезной стороной для человеческой природы... Исчезнут отношения любви, доброты... Не отразится ли это вообще на самой природе человеческой..?»

Заключительное слово учителя. «Если в конце 90-х гг. повторить вопрос, неоднократно ставившийся критиками: «Какие произведения последних лет привлекают внимание?» — то ответ, как правило, бывает следующим: «Печальный детектив» Виктора Астафьева и «Плаха» Чингиза Айтматова, «Пожар» Валентина Распутина и «Дети Арбата» Анатолия Рыбакова. «Зубр» Даниила Гранина

и «Ночевала тучка золотая» Анатолия Приставкина. Назовут «Последнюю пастораль» Алексея Адамовича, рассказы Владимира Крупина, лирику Арсения Тарковского. Это литература гнева и литература надежды. Роман Андрея Битова «Пушкинский дом» войдет в историю литературы как исповедь о судьбе интеллигенции на переломе шестидесятых.

Все больше привлекают читателя поиски художественности, которая дает ощущение единства мира, желание оградить мир от опасности.

В последние годы мы стали часто говорить об «экологии культуры». Под этим чаще всего понимается сохранность или возврат культурного наследия прошлого, от древности до последнего десятилетия. Но не менее важно сохранить лучшее в настоящем. Именно экология культуры требует создания целостного взгляда на литературу, на различные типы художественного мышления, на различные эстетические системы.

Фазиль Искандер стремится через ностальгию по детству («Созвездие Козлотура») утвердить подлинные духовные ценности. В его романе постоянно угадывается смех — и от героя, и от повествователя. Ирония — одно из важнейших начал в традициях русской классики.

Но нередко гротескность Искандера переходит в трагедию. Его страшит потеря человечности, невнимание к векам складывавшейся народной этике, разрушение рода — и равнодушие к будущему мира.

В литературе и литературной критике продолжается спор о времени и человеке, о мире и жизни. Читатель сам определяет свои предпочтения».

Существенным элементом такого урока является запись плана и тезисов лекции, использование материалов, подготовленных индивидуально рядом учащихся.

Важно, чтобы для деятельности одиннадцатиклассников было характерно: соединение непосредственности и эмоциональности первоначального восприятия с глубиной обобщения, с умением владеть знаниями по истории и теории литературы. Не менее важным являются обращение к образной конкретности художественного текста, способность ученика дать нравственно-эстетическую оценку произведению в целом. Это позволяет судить о воздействии процесса обучения на формирование личности ученика, на его духовный мир. Развитие читательских интересов идет по линии соединения эмоционально-эстетического наслаждения с глубиной обобщения.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Раскройте содержание и определите структуру курса литературы в IX–XI классах.
2. Как вы понимаете динамику в работе с учащимися от IX к XI классу?
3. Дайте характеристику одной из монографических тем.
4. Назовите формы и методы проведения уроков-биографий.
5. Какие типы обзорных тем представлены в школьных программах по литературе?
6. Раскройте содержание одной из обзорных тем и особенности анализа художественного текста на соответствующем уроке.
7. Приведите пример планирования внеклассной работы в ходе изучения обзорной или монографической темы.

Литература

- Голубков В.В. Методика преподавания литературы. — М., 1962.
Изучение литературы XIX–XX веков по новым программам / Отв. ред. Н.А.Бодрова. — Самара, 1994.
Лебедев Ю.В. Литература. X кл.: В 2 ч. — М., 1994.
Методика преподавания литературы / Под ред. З.Я.Рез. — М., 1985.
Михайлов О.Н. Литература русского зарубежья: Книга для учителя. — М., 1995.
Поэтика художественного текста на уроках литературы / Отв. ред. О.Ю.Богданова. — М., 1997.
Проблемы преподавания литературы в средней школе / Под ред. Т.Ф.Курдюмовой. — М., 1985.
Русская литература XX века: Очерки, портреты, эссе / Под ред. Ф.Ф.Кузнецова. В 2 ч. — М., 1994.
Русская литература XX века. XI кл.: В 2 ч. / Под ред. В.В.Агеносова. — М., 1996.
Литература. XI класс: Метод. советы / Сост. Е.П.Пронина; Под ред. В.П.Журавлева. — М., 1997.

Изучение литературно-критических статей

В старших классах наряду с изучением художественных произведений осуществляется знакомство учащихся с отдельными литературно-критическими статьями и высказываниями, а также небольшими фрагментами литературоведческих трудов, которые посвящены интерпретации и анализу этих произведений. Методи-

чески правильно поставленная работа с критическими текстами на уроках и в процессе самостоятельной домашней работы может в значительной степени совершенствовать литературное образование школьников, их духовное, художественно-эстетическое развитие, речевую деятельность.

Отечественная методика преподавания литературы уделяла значительное внимание работе с литературно-критическими материалами в системе уроков по изучению литературного произведения. В работах ученых-методистов, в конкретных практических рекомендациях было определено содержание анализа критических статей, способы привлечения критики к исследованию художественного текста, приемы сопоставления различных точек зрения, высказанных в статьях двух или нескольких авторов, организации по ним диспутов. Разработаны варианты изучения отдельных критических статей, показаны пути повышения самостоятельности школьников в освоении как полного текста статьи, так и ее фрагментов. В пособиях и методических рекомендациях детально раскрыты этапы и содержание работы над критическими произведениями И.А.Гончарова, В.Г.Белинского, Н.А.Добролюбова, Д.И.Писарева. Наиболее значительными и интересными методическими трудами по проблемам изучения критики в школе следует считать статьи и исследования В.В.Голубкова, Ц.П.Балталона, Д.А.Оголихина, Д.Я.Райхина, О.Л.Костылева, Н.А.Демидовой, О.Ю.Богдановой, А.В.Дановского и др.

Сложности современного периода общественно-политического и духовного развития российского государства, в частности системы образования, вызывают необходимость проявить усиленную заботу о совершенствовании данного направления в методике преподавания литературы при бережном сохранении положительных и оправдавших себя традиций. Требования к усилению работы по развитию творческой, самостоятельно мыслящей личности ученика, уважение к его внутреннему миру, развитие различных типов учебных заведений с углубленным изучением предмета, происшедшие изменения в содержании литературного образования, обусловленные публикациями художественных и литературно-критических произведений, которые ранее по идеологическим соображениям были недоступны читателям, новые аспекты, появившиеся в литературоведческих исследованиях, — все это заставляет по-новому осмыслить задачи изучения материалов критики и литературоведения в старших классах современной школы, вносить в эту работу определенные коррективы.

Изучение литературно-критических статей способствует решению существенных для литературного образования школьников

задач. Прежде всего — это углубление восприятия художественного произведения. Статьи критиков, литературоведческие высказывания служат для школьников в содержательном и методическом отношении образцом анализа художественного текста. Знакомясь с критической статьей, сначала под руководством учителя, а затем и самостоятельно, составляя ее тезисы или конспект, учащиеся осваивают избранный автором путь разбора произведения; осмысливают его общественно-философские и эстетические позиции; оценки героев; поиски и решения актуальных проблем, поставленных в этом произведении; приемы сочетания в критическом тексте собственных размышлений автора с цитатным и внетекстовым материалом. Все это помогает создать ученику свои представления об анализе изучаемого художественного произведения, выработать свою методику обращения с художественной и учебной книгой.

К такого рода статьям, предлагающим образцы анализа произведения, можно отнести этюд И.А.Гончарова «Милльон терзаний», восьмую и девятую статьи о Пушкине В.Г.Белинского, его же статью о романе М.Ю.Лермонтова «Герой нашего времени», «Луч света в темном царстве» Н.А.Добролюбова, статьи А.В.Дружинина, И.Ф.Анненского и другие.

Вместе с тем постановка в последние годы вопроса о формировании у школьников умений интерпретировать художественный текст, а также появившиеся возможности для расширения круга литературно-критических материалов, привлекаемых к истолкованию литературного произведения, приводит к тому, что статьи и высказывания критиков и литературоведов часто выступают в качестве вариантов интерпретации текста. При сопоставлении различных трактовок текста учащиеся могут присоединиться к одной из них, естественно, мотивировав свою позицию, найти позитивные начала в разных вариантах, или составить собственное мнение, отличающееся от тех, которые заключены в предложенных статьях. Различные варианты интерпретации художественных произведений обнаруживаются при обращении к критическим работам Д.И.Писарева, А.А.Григорьева, И.Ф.Анненского, В.С.Соловьева, Д.С.Мережковского, Н.А.Бердяева, современных критиков и литературоведов. Как правило, эти материалы (небольшие статьи или отдельные фрагменты) привлекаются на уроках текстуального анализа произведений, либо на специальных уроках по анализу критической статьи для сравнения с уже устоявшейся в науке интерпретацией и стимулируют раздумья школьников, помогают им сформировать личную позицию. Так, при изучении романа А.С.Пушкина «Евгений Онегин» можно по-

знакомить учащихся с выдержками из статьи Писарева «Пушкин и Белинский. «Евгений Онегин»; при решении проблемы жанра «Грозы» Островского сопоставить позиции Добролюбова с оценкой ее, особенно третьего действия А. Григорьевым; стало традицией проводить после изучения «Грозы» диспуты о Катерине, сравнивая мнения Добролюбова и Писарева (статьи «Луч света в темном царстве» и «Мотивы русской драмы»).

Изучение литературно-критических статей повышает уровень литературной образованности школьников, формируя понятие о литературной критике как об одном из видов литературного творчества, целью которого является истолкование художественных произведений, а также явлений жизни, в них отраженных. У учащихся в процессе работы над критикой складывается представление, что «не столько материал, сколько сам подход, продиктованный современными общественными задачами и живым восприятием читателя, отличает литературную критику даже в тех случаях, когда речь идет о классическом наследии прошлого, входящем в культурный обиход современности» (Краткая литературная энциклопедия. Т. 4. — М., 1967. — С. 254). Это очень важно знать и понимать старшеклассникам в связи с тем, что в работе над произведением используется не только современная писателю критика, но и статьи, которые были написаны критиками значительно более позднего времени, содержащие те или иные интересные и часто продиктованные временем, в какое жил критик, оценки произведения, элементов его поэтики, главных образов. Так, при изучении романа И.А. Гончарова «Обломов» десятиклассники знакомят не только с подходами к роману современников писателя: Н.А. Добролюбова и А.В. Дружинина, но и И.Ф. Анненского, Д.С. Мережковского, статьи которых были написаны в начале 1890 г., примерно через три десятилетия после его опубликования. Естественно, здесь нужен отбор материала альтернативной критики, что делает сам учитель, используя свои данные об особенностях учеников своего класса. Заметим, что даже в названиях критических статей отражена позиция автора, продиктованная общественными задачами его времени. К примеру, если Добролюбова интересует обломовщина как социально-нравственное явление, то Анненский исследует образ главного героя романа «Обломов» в связи с анализом художественной манеры Гончарова как писателя (сравним заголовки: «Что такое обломовщина?» и «Гончаров и его Обломов»).

В каждой литературно-критической статье анализируются не только проблемы, события, в художественной форме отраженные в произведении, но и явления самой действительности тех

лет, споры, дискуссии, шедшие в интеллектуальных кругах и имевшие большое влияние на развитие русской литературы. Знакомство с этими явлениями, проблемами реальной жизни и дискуссионными позициями расширяют представления школьников об эпохе, воссоздают в их сознании картины духовной жизни тогдашнего общества. Таковы, к примеру, рассуждения В.Г. Белинского о различных путях определения сущности народности и национального характера литературы; изложение Добролюбовым задач «реальной критики»; понимание Дружининым роли писателя в свете теории эстетической критики. С позиций религиозно-философских и эстетических исканий конца XIX — начала XX в. анализируют произведения русской литературы всего девятнадцатого столетия и своих современников В.С. Соловьев и Д.С. Мережковский, расставляя акценты на проблемах преемственности, глубоко национальных истоков русской литературы. Лучшие статьи Соловьева и Мережковского полезно использовать на уроках литературы в контексте приобщения к сегодняшним спорам по самым разным вопросам духовной жизни.

Работая над критической статьей, особенно рассматривая ее в полном варианте, а не только обращая внимание на отдельные высказывания автора, следует останавливаться на причинах, побудивших взяться за ее создание. Это может быть публикация выдающегося произведения, сыгравшего решающую роль в духовной жизни общества, например, романа «Евгений Онегин», оцененного Белинским как «самое задушевное произведение» поэта, в котором поэтически воспроизведена картина русского общества, «взятого в один из интереснейших моментов его развития». Это может быть премьера спектакля, вызвавшая серьезные споры, юбилей писателя и другие причины.

Старшеклассников обогащает знакомство с личностью и творческим методом наиболее выдающихся литературных критиков, с чьими статьями они работают на уроках и в процессе выполнения домашнего задания, так как личностная направленность, мировоззрение, связь с интересами определенных сословий накладывают заметный отпечаток на характер восприятия и интерпретации им художественного произведения, оценку творчества писателя в целом. Личность критика, его биографические данные раскрываются перед учащимися на занятиях по обзорной теме, в ходе уроков текстурального разбора статьи, в частности, во вступительном слове к такому уроку (в виде кратких замечаний). Юному читателю далеко не безразлично и окружение критика и его дружеские связи с деятелями литературы, журналистами, критиками, и его антипатии к определенным деятелям культуры. Школь-

никам интересно узнать, что еще со студенческих лет Белинский приобрел большой авторитет среди молодежи, писателей демократической ориентации; что Добролюбов вместе с Чернышевским руководили журналом «Современник» в период редакторства в нем Некрасова; что Соловьев и Бердяев были философами и их философские знания и осмысление действительности и искусства, несомненно, повлияли на выбор произведений и проблем, по которым они высказывались в критических статьях, в частности о религиозном сознании Лермонтова и Достоевского. Интересно также узнать, что Мережковский и Анненский сами были поэтами и, анализируя лирические да и прозаические произведения, они, прежде всего, обращали внимание на совершенство художественной формы; что их критическая проза была написана особым языковым стилем, свойственным прозе поэта.

Желая, чтобы критическая статья, изучаемая текстуально, стала образцом анализа художественного произведения, учитель помогает школьникам не только понять ее содержание, но и осмыслить форму, то есть жанр; стилистические особенности; логические связи между ее положениями; способы аргументации. В таком случае литературная критика становится для них и образцом построения собственного высказывания на литературную тему, как письменного, так и устного. При систематической работе по анализу критики у учащихся формируются умения, способствующие развитию их собственной литературно-критической деятельности, естественно, пока на школьном уровне.

В исследовании Б.Ф.Егорова, посвященном критическим жанрам, стилю и композиции статей Белинского, Добролюбова, Славянофилов, Боткина, Анненкова, Григорьева и т.д., выделяется литературное обозрение, монографическая рецензия, проблемная статья, обзор, цикл, говорится о соотношении их в творчестве критиков. Заслуживает внимания выделение им в качестве жанров русской критики диалога и литературной параллели. К ним еще можно добавить письмо, драму — диалог, фельетон. В современной критической литературе выделяются такие жанры статьи, как теоретическая, юбилейная, эссе и полемическая. «Композиция статьи может быть, грубо говоря, логической, субъективно-лирической и фактографической, передавая соответственно преимущественно движения либо авторской мысли, либо авторского чувства, либо приводимого фактического материала привлекаемых художественных произведений. Понятно, что логическое построение ближе к научным истокам критики и более всего свойственно теоретической проблемной, юбилейной разновидности жанра. Лирическое построение, где — во всяком случае в первом слое текста,

кипят чувства общественного негодования, темперамент, пафос, чаще присущи статьям эссеистского или открытого публицистического склада» (Бочаров А.Г. Жанры литературно-художественной критики: Лекции. — М., 1982. — С. 16).

Например, мы обращаем внимание школьников на сочетание в статьях В.Г.Белинского о романе «Евгений Онегин» признаков теоретической и полемической статей. Так, в восьмой статье критик сначала выделяет и разъясняет читателю общие, главные оценки романа, показывает его роль в развитии общественного сознания, связывает их с актуальными вопросами общественных дискуссий, например о народности, полемизирует с противоположными его собственным позициям взглядами, затем по ходу прочтения романа сосредоточивается на анализе образа главного героя, приводит большой фактографический материал в виде пересказа аналитического характера и цитирования, вновь полемизирует с мнением оппонентов. А.Григорьев, непосредственно откликнувшись на премьеру спектакля по драме А.Н.Островского «Гроза», облек свою критическую статью в форму писем к И.С.Тургеневу, которая позволила ему в свободной форме и передать свои впечатления от премьеры и обсудить ряд проблем, связанных с взаимоотношениями искусства и жизни; вспомнить некоторые фрагменты своих бесед с адресатом; обозреть драматургию Островского москвитянинского периода в контексте литературной жизни эпохи; высказать собственное представление о народности. Статья воспринимается как размышление критика после просмотра «Грозы».

Иннокентий Анненский выступил тонким субъективным эссеистом, трагически воспринимающим жизнь, камерным критиком, говорящим с узким кругом читателей. Обращаясь на уроках к его статьям и высказываниям, учитель настраивает учеников на иное восприятие, чем при знакомстве со статьями Белинского, Гончарова, Добролюбова. В работах Анненского они не найдут всеохватывающего анализа проблемы, характера, произведения в целом, но познакомятся со взглядами критика на духовный мир писателя, переживания его героев, почувствуют, как он рассматривал вопросы прекрасного в искусстве и связанных с ним понятий добра, зла, психологии творчества.

Как правило, Анненский вначале передает свои впечатления о прочитанном или некоторые факты своего личного знакомства с писателем, затем передает разные точки зрения на ту или иную проблему или действующее лицо. Он часто говорит и мыслит то от имени писателя, то персонажа, перевоплощаясь в его образ. В его статьях отсутствуют точные и определенные решения поставлен-

ных проблем; они лишь побуждают читателя к поиску собственных позиций, допускают неоднозначные ответы. К приемам, стимулирующим дискуссию, относятся подчеркнутая недоговоренность, недомолвки, полувопросы, намеки на возможные догадки, которые сосредоточиваются в концовке эссе. По своим стилистическим особенностям статьи Анненского представляют собой речь, ориентированную на живое общение со слушателями.

Опыт показал, что после знакомства на занятиях по пьесе А.М.Горького «На дне» с эссе Анненского эта работа представлялась как один из возможных вариантов интерпретации драмы, ее прочтения критиком-современником. Спорность и неоднозначность трактовок вызывали у старшеклассников стремление вступить в полемику, используя жанрово-стилистическую окраску эссе, что сделало непроизвольным личностное общение в классе, придало ему черты полемичности и ассоциативности.

Как уже убедительно показал последний пример, обращение к литературно-критическим статьям и высказываниям, включение их в процесс работы по изучению художественного произведения способствует установлению диалогических отношений между читателем и критиком, которые, в свою очередь, совместно ведут разговор с писателем, отчего становится все более близким общение читателя-школьника с произведением, усиливается положительная читательская мотивация, стремление лично осмыслить поднятые писателем и критиком проблемы, заинтересованно искать на них ответы как непосредственно в произведении, так и в биографии писателя, а также в статьях и высказываниях критиков и литературоведов и в классных диспутах, к участию в которых активно побуждает литературная критика.

Основные этапы и методика использования литературно-критических статей

Методика изучения литературно-критических статей осуществляется в старших классах по этапам, в соответствии с которыми происходит процесс формирования умений самостоятельно работать с критическими материалами (отбирать главное, тезировать, конспектировать, сопоставлять разные точки зрения). При этом происходит постепенное усложнение приемов работы над статьями, начиная от чтения и анализа ее фрагментов под руководством учителя и кончая проведением деловых игр, показывающих и закрепляющих уже сформированные первоначальные умения.

На занятиях по *обзорным темам* осуществляется введение в критическую мысль эпохи, раскрываются эстетические и нрав-

ственно-философские течения в русской литературе и критике, их взаимодействие и борьба концепций. Так, в обзор литературы первой половины XIX в. следует включить материал о зарождении профессиональной критики в российских литературных журналах, назвать имена авторов литературно-критических статей. Н.М.Карамзин, которого В.Г.Белинский считал основателем критики в русской литературе, сделал отдел критики и библиографии постоянным отделом в «Московском журнале» и в «Вестнике Европы». Со статьями по вопросам литературы, а особенно в части полемики между классицизмом и романтизмом, выступали А.Ф.Мерзляков, В.А.Жуковский, П.А.Вяземский, В.К.Кюхельбекер, А.А.Бестужев, П.А.Катенин и др. Эти имена учащимся либо уже знакомы, либо скоро встретятся в связи с эпохой декабристов и творчеством Пушкина.

Декабристская критика в лице К.Ф.Рылеева утверждала идеи самобытности русской литературы, развитие в ней сатирического и гражданского направления.

В 20–30-е гг. в критике определились три направления: видоизмененная романтическая критика (Н.А.Полевой), возникшая философская критика (Д.В.Веневитинов, В.Ф.Одоевский, И.В.Киреевский и прежде всего Н.И.Надеждин) и реалистические искания Пушкина, находившие отражение в его критической практике.

«В деятельности В.Г.Белинского русская литературная критика достигла своего расцвета. Примкнув в основном к философскому направлению критики, Белинский усвоил и развил достижения и других ее течений. Он завершил переоценку художественных явлений прошлого, поставив в первой же своей большой работе «Литературные мечтания» (1834) «...на очную ставку всю русскую литературу...» (А.Григорьев.). Стремясь объединить социальные и эстетические критерии, Белинский разработал учение о «пафосе» (в пятой статье о Пушкине, 1844), требовавшее от критики последовательного решения двух задач: глубокого проникновения в художественный мир писателя и — на этой основе — определения его исторических заслуг. Новаторскими были положения Белинского об отличии высокой поэзии и беллетристики, талантов чисто художественных и талантов, руководствующихся «сознанной» мыслью». (М а н н Ю.В. Литературная критика // КЛЭ. Т. 4. — М., 1967. — С. 259). Белинский разработал цельную теорию реализма и связал с ней конкретную критическую практику, с которой учащиеся познакомятся при изучении произведений Пушкина, Лермонтова, Гоголя, первых произведений Тургенева и Достоевского, уже будучи сориентированными в его общелитературных позициях.

В обзоре «Русская литература второй половины XIX века» десятиклассники познакомятся с дальнейшим развитием основных направлений литературно-критической мысли, полемикой между сторонниками «эстетической критики» (А.В.Дружинин, П.В.Анненков, В.П.Боткин, А.А.Григорьев), которые ставили задачей исследовать специфику литературы с точки зрения ее художественной формы, и критикой революционно-демократической (Н.Г.Чернышевский, Н.А.Добролюбов, Д.И.Писарев, журналы «Современник» и «Русское слово»), основывавшейся на принципах «реальной критики». На этом обзорном занятии учитель ставит задачу объективно представить точки зрения на литературу, ее роль в жизни общества, ее художественно-эстетические ценности полемизирующих сторон. Учащиеся уже познакомились с текстами критических статей В.Г.Белинского, высказываниями других критиков и литературоведов при изучении литературы первой половины века (о методике этой работы см. ниже) и потому приобрели определенные умения сравнивать разные критические точки зрения и формировать собственную позицию. Следовательно, в классах с сильным и средним составом учащихся, а также в классах, где имеется круг гуманитарно ориентированных учащихся, возможно вместо лекционного изложения части данного материала провести силами самих школьников театрализованно-художественный диалог (ролевая игра) между участниками, представляющими позиции революционно-демократической и «эстетической» критики. Такой опыт накоплен в ряде московских школ (1133, 1284, 1293, 1129) — учителя Т.А.Вавилова, Л.В.Колычева, Т.Е.Потеряева, М.Г.Калинцева). Каждая точка зрения представляется от «первого лица». От убедительности речи выступающих, их аргументации, владения материалом, умения полемизировать, внимательно слушать собеседника и отталкиваться в собственных суждениях от его положений зависит и воздействие его доводов на аудиторию. Слушатели при этом имеют возможность выбора позиций или формирования собственной вместо того, чтобы принять готовую, односторонне преподнесенную и заранее «правильную».

Участникам диалога не нужно брать на себя роли конкретных исторических лиц, критиков, так как их задача — представить сущность определенного литературно-критического направления, сопоставить позиции. Среди прочитанных работ, на которые опирались учащиеся, готовившиеся к ведению диалога, — диссертация Н.Г.Чернышевского и его статья «Очерки гоголевского периода русской литературы», и статья Н.А.Добролюбова «Луч света в темном царстве», и статья А.В.Дружинина «Критика гоголевского периода

русской литературы и наши к ней отношения». Учитель указывает фрагменты статей с учетом уровня литературного развития класса. Естественно, общетеоретические позиции и рассуждения о задачах искусства и критики подкрепляются примерами оценки конкретных художественных произведений, которые пока еще текстуально не изучались, но были прочитаны самостоятельно. Диалог ведется в свободной форме, учащиеся не скованы заранее написанными текстами, используется лишь небольшой цитатный материал из произведений и критических статей. Вольно или невольно импровизация становится необходимым компонентом полемики. Приведем некоторые выдержки, записанные на одном из уроков.

— Достойнейший коллега! Рад встрече с вами, чтобы обсудить насущные задачи нашего общего дела — литературной критики. Быть может, нам удастся найти точки соприкосновения при всем явном расхождении наших воззрений, ибо оба мы выполняем благородную миссию просвещения нашего читателя.

— Надеюсь, поговорим откровенно. Попытаюсь убедить вас, милостивый государь, в необходимости пользоваться методами «реальной критики». Разбирая произведение, мы, как верно указывает господин Добролюбов, «группируем данные, делаем соображения об общем смысле произведения, указываем на отношение его к действительности, в которой мы живем, выводим свое заключение». Для реального критика, коллега, важно выяснить некоторые стороны русской действительности и верно ли воспроизводит их писатель. Мы рассматриваем в критическом произведении, как литература отражает стремления времени и народа, поднимает она или нет вопросы, которые волнуют общество и требуют своего разрешения. Это главные требования к работе художника слова.

— И только?! Но это же интересы минуты, они скоропреходящи. Мы должны судить о произведении с точки зрения содержащихся в нем вечных идей добра, красоты и правды. Поэт не должен научать людей исправляться, он рисует их такими, какие они есть, а если и дает уроки обществу, то бессознательно. Вспомним слова Александра Васильевича Дружинина о писателе: «Он живет среди своего возвышенного мира и сходит на землю, как когда-то сходили на нее олимпийцы, твердо помня, что у него есть свой долг на высоком Олимпе». Мне кажется, назначение литературы состоит в том, что она облагораживает читателя не через прямые нравоучения на примере сиюминутных интересов общества, а через подачу вечных идеалов в изящной художественной форме наших романов, повестей, стихотворений, драматических произведений.

В диалоге критики касаются таких проблем, как: что выше, жизнь или искусство, какие темы могут быть подняты на страницах художественных произведений писателя, какова должна быть позиция художника по отношению к своим героям и как выражена, обмениваются суждениями о каком-либо конкретном произведении.

К XI классу школьники подходят, уже изучив основные критические работы XIX в., а также высказывания и статьи критиков позднейшего времени, например, конца XIX — первых десятилетий XX в. На занятиях по обзорной теме целесообразно эти представления обобщить, показав, какими факторами определяются их литературно-эстетические позиции, чем вызван интерес к осмыслению творчества отдельных писателей прошлого и современности, как эти позиции связаны с проблемами, поднятыми в собственно литературном творчестве.

Развитие критики этого периода обуславливается влиянием русской философской мысли. Особенно важным в русской философии было обращение к гносеологической и этической проблематике. Они фокусировали свое внимание на духовном мире человека, личности, истолковывали жизнь в таких близких литературе категориях, как жизнь и судьба, совесть и любовь, прозрение и заблуждение. Они приводили читателя к пониманию многообразия практического опыта и опыта духовного. Философы Н.А.Бердяев, В.С.Соловьев, И.А.Ильин выступали как литературные критики, в работах которых художественные произведения оценивались с означенных философских позиций. В качестве критиков выступали исповедовавшие философию «серебряного века» поэты И.Ф.Анненский, Д.С.Мережковский, М.Волошин, Н.С.Гумилев. Таким образом, своеобразие критики начала XX в. заключалось в соединении философии и поэзии в формировании критериев оценки литературно-художественного творчества писателя и его отдельных произведений. Именно так, к примеру, оценивает Мережковский Достоевского, отдавая ему предпочтение перед другими великими романистами: «Достоевский в некоторые минуты ближе нам, чем те, с кем мы живем и кого любим, — ближе, чем родные и друзья. Он — товарищ в болезни, сообщник не только в добре, но и во зле, а ничто так не сближает людей, как общие недостатки. Он знает самые сокровенные наши мысли, самые преступные желания нашего сердца. Нередко, когда читаешь его, чувствуешь страх от его всезнания, от этого глубокого проникновения в чужую совесть. У него встречаешь тайные мысли, которых не решился бы высказать не только другу, но и самому себе. И когда такой человек, исповедавший наше сердце, все-таки прощает нас, когда он

говорит: «верьте в добро, в Бога, в себя», — это больше, чем эстетический восторг перед красотой; больше, чем высокомерная проповедь чуждого пророка...

Достоевский употребляет своеобразный художественный прием, чтобы ввести читателя в драму. Он изображает подробно тонкие, почти неуловимые психологические переходы в настроениях героев... Введение в жизнь героя посредством изображения тончайших, неуловимых переходов в его настроении — вот один из художественных приемов Достоевского; другой заключается в сопоставлениях, в резких контрастах трогательного и ужасного, мистического и реального» (Мережковский Д.С. Достоевский / Мережковский Д.С. Акрополь. Избр. лит.-критич. статьи. — М., - 1991. - С. 109-111).

Приведенная цитата свидетельствует об особенностях подхода критики начала XX века, представителем которой был Мережковский, подхода, который становится актуальным в нынешнее время.

В плане обобщения и формирования представлений учащихся об особенностях развития литературно-критической мысли в конце XIX — начале XX века полезно наряду с введением приведенного выше материала в лекцию учителя предложить ряду школьников выступить с небольшими докладами о персоналиях, типа «И.Анненский — литературный критик», «Мережковский о русской классике», «М.Волошин о современных ему поэтах» и т.д.

На занятиях по изучению монографической темы в работе над материалами критических статей методисты выделяют два основных этапа.

Первый этап — обращение к фрагментам статей, отдельным высказываниям критиков и литературоведов при анализе текста непосредственно (характеристика конфликта, этапов развития сюжета, образов героев, объяснении их поступков, роли отдельной художественной детали или комплекса деталей и т.д.). В последнее время роль литературно-критических высказываний в процессе текстуального анализа произведения значительно повысилась в связи с публикацией для школьников учебных пособий нового поколения. К таким пособиям относятся: а) книги серии «Классическая гимназия», содержащие выдержки из документов, воспоминаний, критических работ и посвященные одному писателю (например, М.Ю.Лермонтов. Точка зрения. — М.: Лайда, 1993; аналогичная книга о А.С.Грибоедове); б) сборники литературно-критических статей, посвященных либо одному писателю, либо одному произведению, изучаемому в школе (например, «Гроза» А.Н.Островского в русской критике. — Л., 1990); и, наконец,

в) изданные непосредственно в качестве учебников-практикумов и практикумов по литературе пособия: Литература. Русская классика (избранные страницы): Учебник-практикум: IX класс. — М., 1997 и Русская литература XIX века: Практикум: X класс. — М., 1997, Русская литература XX века: Практикум. — М., 1998.

Учебники-практикумы ориентированы на самое широкое использование литературно-критических и литературоведческих материалов в процессе анализа текста, начиная от совместного с учителем выполнения предложенных в пособии заданий до полного самостоятельного выполнения их в классе или дома. Как правило, раздел практикума, отведенный на творчество писателя, составлен на основе определенной литературоведческой и методической концепции: материалы расположены по возможному ходу урока или системы уроков — от общих оценок личности автора и его творчества к постижению проблематики и композиции произведения и далее — к анализу основных эпизодов текста, которые следует перечитать, оценке художественных образов и т.д. Сопоставление предложенных точек зрения углубляет анализ произведения, способствует формированию оценочно-критической позиции ученика, способствует развитию его речи.

Познакомимся с отдельными примерами проведения этой работы.

I. Учащимся X класса (по новой программе) предлагается осмыслить жанровые особенности стихотворения М.Ю.Лермонтова «Дума», для чего приводятся на этот счет три высказывания. Первое принадлежит С.П.Шевыреву. Он называет стихотворение «ужасной эпитафией всему молодому поколению», уверяет, что таких «живых мертвецов в 25 лет» среди нашего отечества мы не можем понять, и советует поэту таить такие думы про себя и «не поверять их взыскательному свету».

Второе высказывание взято из статьи В.Г.Белинского «Стихотворения М.Лермонтова»: «Эти стихи писаны кровью, они вышли из глубины оскорбленного духа: это вопль, это стон человека, для которого отсутствие внутренней жизни есть зло, в тысячу раз ужаснее физической смерти!.. И кто же из людей нового поколения не найдет в нем разгадки собственного уныния, душевной апатии, пустоты внутренней и не откликнется на него своим воплем, своим стоном?.. Если под «сатирю» должно понимать не невинное зубоскальство веселеньких остроумцев, а громы негодования, грозу духа, оскорбленного позором общества, — то «Дума» Лермонтова есть сатира, и сатира есть законный род поэзии».

К этим высказываниям для сравнения присоединено высказывание из книги современного литературоведа У.Р.Фохта, ко-

торый называет «Думу» социальной элегией, непохожей на элегии сентиментально-романтической литературы.

Задание: Чем обусловлены, по-вашему, столь различные суждения о жанре стихотворения «Дума»: реквием, трагическая сатира, элегия?

Чья точка зрения ближе вашему восприятию и пониманию стихотворения?

II. При изучении драмы А.Н.Островского «Гроза» вспоминаем ответ Н.А.Добролюбова критикам в статье «Луч света в темном царстве» на упрек драматургу в отступлении от закона сценического искусства, выразившимся во введении в пьесу множества не связанных с основным действием второстепенных лиц. «В «Грозе» особенно видна необходимость так называемых «ненужных лиц»: без них мы не можем понять лица героини и легко можем исказить смысл всей пьесы, что и случилось с большей частью критиков».

Знакомство с данным высказыванием приурочено к прочтению первых явлений второго действия, после диалога Феклуши и Глаши.

Задание: Попробуйте разобраться, какое значение имеет в пьесе первое явление второго действия, диалог Феклуши и Глаши, очень далекий, казалось бы, от событий, изображенных в «Грозе». Если для вас это задание кажется затруднительным, найдите один из возможных вариантов ответа на него в статье Добролюбова (2-я часть). Таким образом, осмысление цитаты Добролюбова совместно с драматическим диалогом ведет школьников к дальнейшему чтению критической статьи и поиску необходимого решения, предложенного критиком.

III. На материале драмы «Гроза» сопоставляются высказывания Добролюбова и Григорьева о том, что основное в пьесе — обличение самодурства (Добролюбов) и другая позиция: «Имя этого писателя — не сатирик, а народный поэт. Слово для разгадки его деятельности не «самодурство», а «народность». Только это слово может быть ключом к его произведениям» (Григорьев). Учащимся предстоит мотивированно, на основе текста драмы выразить отношение к этим позициям.

Второй этап — анализ текста статьи критика. Для этого выделяется специальный урок, на котором проводится чтение и комментирование статьи, начинается составление плана и тезисов. В качестве домашнего задания предлагается завершить чтение статьи и, опираясь на тезисы, составить ее конспект. Тезирование, конспектирование — это необходимые интеллектуально-трудовые действия, которые формируют умения работать с научными и пуб-

лицистическими материалами, писать сочинения на литературные и свободные темы, подготавливать литературно-критические выступления различных жанров.

На итоговом уроке по роману А.С.Пушкина «Евгений Онегин» анализируется восьмая статья В.Г.Белинского (из серии статей «Сочинения Александра Пушкина»). «Немаловажное значение имеет сознательное отношение восьмиклассников к тем принципиальным позициям, которые занимал Белинский в оценке автора и его произведений» (Б о г д а н о в а О.Ю. Формирование понятия критического реализма в процессе изучения литературы в восьмом классе. — М., 1980. — С. 18).

Во вступительном слове к изучению статьи Белинского учитель и ученик вспоминают материал, прозвучавший на уроке по обзорной теме, касающейся развития критики в русской журналистике. Сообщается, что рецензии на роман «Евгений Онегин», как и на другие произведения Пушкина, создавали многие современные поэту критики, а также литературные деятели последующего времени. Наиболее глубоко проанализирован роман в восьмой и девятой статьях Белинского. Звучит краткая справка о мировоззрении и деятельности Белинского, после чего класс переходит под руководством учителя к комментированному чтению и анализу основных положений статьи. Практически это первая большая литературно-критическая работа, которую предстоит освоить учащимся девятого или десятого (в зависимости от того, по какой программе работает учитель) класса. Для снятия трудностей предлагается ориентирующий план статьи, который в слабом классе предложит учитель, в сильном — он будет составлен совместными усилиями в процессе чтения и комментирования и записан в тетрадях учащихся.

1. «Онегин» есть самое задушевное произведение Пушкина».
2. «Евгений Онегин» — историческое произведение, отразившее картину русского общества в один из «интереснейших моментов его развития».
3. «Евгений Онегин» — произведение народное и национальное.
4. Онегин — светский человек. «Светская жизнь не убила в нем чувства, а только охолодила к бесплодным страстям и мелочным развлечениям».
6. Нравственное превосходство Онегина.
7. Онегин — страдающий эгоист.
8. Онегин и Татьяна. Перемены в героине. Письмо Онегина.
9. Белинский о характере Ленского и возможных поворотах его судьбы.

Если план предложен в начале урока, то школьники следят за чтением учителем его фрагментов, подключаются к поиску материала для освещения следующего пункта, отвечают на вопросы учителя, помогающие понять смысл рассуждений критика.

Приведем несколько таких вопросов.

- Почему в статье, посвященной в основном образу главного героя, сделан обширный ввод, характеризующий роман как целое произведение?

- Почему Белинский подробно рассуждает о сущности народности и национального характера произведения? В чем видите вы народность романа «Евгений Онегин»? Согласны ли вы с Белинским в этой оценке романа?

- В чем вы видите особенность манеры Белинского как критика, проявившиеся в разборе личности и поведения Онегина? Чем объясняются частые отступления от основной темы?

- Что Белинский понимает под словом «светскость» и почему он рад, что Пушкин избрал своим героем светского человека?

- Согласитесь ли вы с Белинским, что озлобленный ум «есть признак высшей природы»? Что значит «высшая натура» в понимании критика? Какие аргументы он приводит, чтобы доказать причастность Онегина к «высшим натурам»?

- Убедителен ли Белинский, доказывая, что Онегин более чувствителен, чем сух и рассудочен?

- Не противоречит ли рассуждение Белинского о высшей природе с утверждением, что герой романа — «добрый малый, но при этом недюжинный человек»? Прокомментируйте эту характеристику Онегина, соотнесите ее с понятием «страдающего эгоиста».

- Как оценивает Белинский Ленского, прав ли он в своих оценках?

Предложенные вопросы помогают вместе с планом (а в сильном классе план составляется по ходу чтения и беседы по статье Белинского) вычленив в статье главные мысли, понять позицию, с которой Белинский разбирает роман и образ главного героя. Наряду с разъяснением содержания статьи происходит осмысление критического метода, использованного автором (от общего — к частному); отступлений для комментариев к актуальным проблемам общественной жизни; заочной полемики с другими критиками и просто читателями романа; целесообразности обильного цитирования поэтического текста.

Завершить беседу поможет вопрос: если вы согласны с Белинским, что «Онегин» есть самое задушевное произведение поэта, то в чем же проявилась задушевность поэта в изображении

самого героя романа? В своих доказательствах опирайтесь и на статью Белинского и на текст романа.

После столь подробного разбора литературно-критической статьи учащиеся могут составить дома ее тезисы или конспект по усмотрению учителя. На следующем уроке после проверки выполнения задания можно привести мнения других критиков о романе «Евгений Онегин», например, мнение Писарева (статья «Пушкин и Белинский. «Евгений Онегин»). Это лучше сделать учителю, предложив краткий пересказ основных положений статьи с ее анализом, либо поручить одному из учеников сделать ее обзор, сопоставив 2–3 ее положения с положениями статьи Белинского, в результате сопоставления сделать собственные выводы.

Заслуживает внимания и реализации в практической деятельности учителя разработанная Н.А.Демидовой методика изучения статьи Н.А.Добролюбова «Луч света в темном царстве» и проведение диспута по этой статье и статье Д.И.Писарева «Мотивы русской драмы» о характере главной героини пьесы «Гроза» — Катерине (Методика преподавания литературы. Ч. 2. — М., 1995. — С. 144–147).

По мере приобретения опыта работы с литературно-критическими статьями повышается роль самостоятельности школьников в подборе материала литературной критики, который бы давал им новые варианты истолкования художественного текста, новые и убедительные доказательства, подтверждающие собственную позицию, материал для полемики. Поэтому так важен для учащихся формируемый учителем литературно-критический тезаурус, т.е. знание имен критиков каждой литературной эпохи, направлений в критике, предметов критического исследования. Создание такого тезауруса возможно в процессе использования в работе по литературе приведенных выше рекомендаций по изучению литературно-критических статей.

Уже в ходе изучения русской литературы второй половины XIX в. ученик может самостоятельно выбирать для индивидуального изучения ту или иную статью в качестве дополнительной (альтернативной) критики.

Изучение литературной критики и включение литературоведческих материалов в учебный процесс по литературе, как уже было отмечено, создают условия для участия в литературно-критической деятельности в рамках школьных и внеклассных занятий по литературе. Для приобретения необходимых умений должна постоянно вестись тренировочная работа: от монологов и диалогов, воспроизводящих позиции того или иного критического направления, к составлению собственных небольших литературно-кри-

тических произведений по аналогии с образцами и от них к полному самостоятельному осмыслению новых произведений современной литературы. При этом не только разрабатывается содержание литературно-критического выступления, но и определяется его форма. В этом отношении очень полезно проведение некоторых уроков по обсуждению произведений современной литературы в форме «заседания клуба юных литературных критиков», в подготовке к которому школьники мобилизуют как теоретические познания о том, что есть критика литературная, так и вспоминают содержание и жанровые особенности известных им критических произведений, применяют уже сформированные умения вести критические диалоги, давать монологический анализ той или иной проблемы.

В форме «заседания клуба юных литературных критиков» проходит обсуждение рассказов В.М.Шукшина. Приводим отдельные фрагменты из протокола такого заседания в школе № 1133 Западного учебного округа г. Москвы.

Председатель:

Уважаемые дамы и господа! Продолжаем наши регулярные встречи, посвященные обсуждению выдающихся явлений современной русской литературы. Открываем сегодня новую страницу, связанную с именем замечательного художника-литератора, актера, режиссера — Василия Макаровича Шукшина. Более двух десятилетий минуло с тех пор, как он ушел из жизни, и уже тогда к его творчеству пробудился необыкновенный интерес. С тех пор критики и литературоведы пытаются «разгадать» «феномен» Шукшина и не приходят к общим позициям, однозначным выводам, — настолько неординарен и самобытен сам писатель. Попробуем и мы на сегодняшнем расширенном заседании нашего клуба литературных критиков, за круглым столом включиться в эту дискуссию.

В программе нашего заседания:

1. Слово о писателе В.М.Шукшине. Выступает критик Татьяна Лазаренко.
2. Доклад «Концепция человека в творчестве В.М.Шукшина». Приглашен литературовед Андрей Андейцов.
3. Критические разборы отдельных рассказов Шукшина. Полемические диалоги. Участвуют критики: Андрей Баронин, Елена Долготворова, Павел Колычев, Марина Карабекова, Сергей Мельников, Ирина Носенко, Юлия Бабушкина, Марина Гуртовник, Сергей Витославский.

Разговор предстоит открытый, острый, откровенный, в духе времени. На заседании присутствует корреспондент литературоведческого журнала Дмитрий Коробейников, который будет задавать вопросы, после заседания интервьюировать участников, подготовит репортаж о нашей встрече.

*

Выступление критика Андрея Баронина с разбором рассказа «Ванька Тепляшин».

Основная проблема рассказа «Ванька Тепляшин» выражена словами своего героя — «Надо человеком быть!», которое он произносит дважды. Ими я бы хотел и обозначить тему моего выступления с подзаголовком — «Тема человеческого достоинства в рассказе Шукшина «Ванька Тепляшин». Слова эти относятся не только и не столько к красноглазому вахтеру (уже поздно), сколько к людям, которые героя окружают, и, прежде всего, к самому себе. Они многозначны. С одной стороны, рассказ этот о достоинстве человека, о настоящей человечности, с другой — о необходимости активной борьбы против зла, хотя и не такими средствами, какие избрал Ванька. Герой непримирим к несправедливости, к ущемлению человеческого достоинства. И еще есть одна важная мысль в рассказе: быть человеком — значит быть личностью. Не случайно мы узнаем о грустном настроении Ивана от пребывания в городской больнице, которое исходит от ощущения его одиночества. С явной иронией пишет Шукшин, что в горбольнице героя устроили хорошо, стали называть тематическим больным. Тоскует Ванька не только по родному селу, саду, но и по доброму человеческому отношению, которое бы включало в себя, прежде всего, понимания людьми его индивидуальности. Тоскливое состояние усугубляется и видом из окна: все люди казались ему одинаковыми.

Большую роль в рассказе играет прием антитезы, с помощью которой автор обличает бездушие и ратует за торжество истинной красоты человека. Так, в обстановке больницы скуки во весь голос «неожиданно вскрикнула радость человеческая»... «Мама идет — закричал он всем в палате радостно». Между тем на фоне искренней радости встречи с матерью сына читатель с гневом воспринимает бездушие, бесчеловечность красноглазого вахтера. Он не произнес, не сказал, а «деревянно прокуковал: «В субботу, среду, воскре-

сенье!» Писатель передает его речь отрывистыми фразами и восклицаниями: «Назад! Ко мне! Тут произвол!»

Столкновение Ваньки Тепляшина и красноглазого также обрисовано с помощью контраста. Если вахтер с презрением относится к людям, не считает нужным разговаривать, реагировать на их просьбы и объяснения, разве что его может смягчить полтинник, то Ванька с достоинством требует уважения к себе, даже в драке не нападает, а отбивается, чтобы поменьше летели стулья и тумбочки.

Основная тема рассказа — чувство собственного достоинства. В нем три раза упоминается об униженной просьбе матери, которая щемила душу героя. Его поразило, какой у матери стал жалкий голос, даже какой-то заученно жалкий, привычно жалкий. Ему стыдно стало за мать. Второй раз вспоминает он об унижении матери, когда Сергей Николаевич уговаривает его остаться долечиваться. И это воспоминание усилило стремление Ивана уйти из больницы. И наконец, по дороге домой, он вновь вспоминает обидную для него сцену и говорит матери: «Не проси так никого, как давеча этого красношарого просила. Никогда никого не проси. Ясно?» Герой рассказа органически не принимает приспособленческой морали, которая проявляется и в униженных просьбах матери, и в упоминании соседей по палате и Евстигнеева о полтиннике. Поэтому и не принял он столь заманчивого предложения врача, готового поселить Ванькину мать у себя в доме. Бескомпромиссность героя выражена в столь торжественно произнесенной фразе: «Надо быть человеком!», отнесенной, как уже было сказано, и к самому себе, и к красноглазому, и ко всем остальным. И в этом проявилась симпатия писателя к герою, выраженная в сочетании мягкого юмора с лиризмом.

Предложенная методика изучения литературно-критических статей способствует творческому освоению старшекласниками художественной литературы, развитию умений критически, разносторонне подходить к анализу и интерпретации художественного произведения, формированию способности к самостоятельной деятельности, развитию устной и письменной речи.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Разработайте задания учащимся по анализу текста романа М.Ю.Лермонтова «Герой нашего времени» на основе сопоставления фрагментов из литературно-критических статей В.Г.Белинского «Герой

нашего времени». Сочинение М.Лермонтова; В.С.Соловьева «Лермонтов» и Д.С.Мережковского «Поэт сверхчеловечества».

2. Разработайте конспект урока по изучению статьи Н.А.Добролюбова «Луч света в темном царстве».

3. Разработайте конспект урока сравнительного изучения статей Н.А.Добролюбова «Что такое обломовщина?» и А.В.Дружинина «Обломов». Роман И.А.Гончарова.

4. Подготовьте самостоятельно анализ содержания и жанрово-стилистических особенностей статьи И.Ф.Анненского «Гончаров и его Обломов». Дайте рекомендации по использованию ее на уроках по изучению романа И.А.Гончарова «Обломов».

5. Разработайте задания учащимся по анализу фрагментов из текста романа Ф.М.Достоевского «Преступление и наказание» на основе привлечения фрагментов из работы Д.С.Мережковского «Достоевский» и Н.Н.Страхова Ф.М.Достоевский «Преступление и наказание».

6. Напишите рецензию на одну из методических работ, посвященных изучению в школе литературно-критических материалов.

Литература

Богданова О.Ю. Формирование понятия критического реализма в процессе изучения литературы в восьмом классе. — М., 1980.

Демидова Н.А. Изучение литературно-критических статей // Методика преподавания литературы: В 2 ч. — Ч. I. — М., 1995.

Костылев О.Л. Критическая статья на уроке литературы. — Л., 1976.

Войтушенко В.Д., Король Н.И. Изучение литературно-критических материалов в школе. — Киев, 1982.

Качурин М.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы. — М., 1982.

Дановский А.В. Изучение литературно-критических статей // Межпредметные связи при изучении литературы в школе. — М., 1990.

Литература. Русская классика (избранные страницы): IX класс: Учебник-практикум. — М., 1997.

Русская литература XIX века: Практикум: X класс. — М., 1997.

Русская литература XX века: Практикум: XI класс. — М., 1998.

Г Л А В А VIII

ТЕОРИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ

Теория литературы в современной школе является частью общего курса литературы. Анализ программ по литературе для средней школы позволяет выявить систему теоретико-литературных понятий. Они группируются по разделам (см. таблицы на следующих страницах).

Общие принципы и приемы изучения элементов теории литературы в школе обоснованы в фундаментальном труде академика В.В.Голубкова: «Формирование у учащихся основных понятий в области той или иной дисциплины, имеющие целью дать им систему научных знаний, составляет одну из главных задач нашей школы. Но эта работа по формированию понятий, так же как и все другие виды учебных занятий, должна быть поставлена в тесную связь с общими задачами. В противном случае она рискует превратиться в пустой формализм. Такая опасность угрожает и преподавателю литературы, если только он станет рассматривать формирование теоретико-литературных понятий у учащихся как нечто самодовлеющее, как особый раздел работы, стоящий рядом с изучением произведений и с развитием речи» (Г о л у б к о в В.В. Методика преподавания литературы. — М., 1962. — С. 202—203).

В раскрытии определенного понятия необходимо придерживаться такой последовательности:

1. Накопление фактов, характеристика литературных явлений.
2. Общее представление о признаках этого явления.
3. Определение понятия или установление его характерных признаков.
4. Закрепление существенных признаков понятия или его определения.
5. Применение понятия при анализе конкретного литературного явления.
6. Дальнейшее развития понятия, обогащение его новыми признаками.

V–VIII классы

	V класс	VI класс	VII класс	VIII класс
Литература как вид искусства и как учебный предмет. Произведение и писатель	Начальные сведения о литературном герое, теме, идее произведения. Устное народное творчество и литература	Значение художественной литературы в жизни человека. Выражение позиции автора, развитие понятия об идее, о литературном герое	Человек как главный предмет изображения в художественном произведении, начальные понятия об литературном герое. Взаимосвязь характеров и обстоятельств	Художественная литература и действительность, образное отражение в художественной литературе и жизни. Жизненная правда и художественный вымысел в литературе. Образ — характер в литературе
Композиция	Повествование. Начальное понятие о сюжете и конфликте в эпическом произведении, портрете, построении произведения	Начальное понятие о композиции. Развитие понятия о портрете литературного героя, пейзаж	Развитие понятия о пейзаже, сюжете, композиции, виды описания. Роль рассказчика в повествовании	Развитие понятия о сюжете и композиции, антитеза как способ построения произведения
Роды и жанры	Понятие о видах устного народного творчества. Пословица, поговорка, загадка, сказка, былина. Сказка литературная. Басня, рассказ как эпический жанр	Былины как один из видов устного народного творчества. Повесть. Древнерусская летопись. Понятие о балладе	Понятие о поэме, о лирике, начальное понятие о сатире. Роды литературы: эпос, лирика, драма. Народная драма. Комедия	Развитие понятия об основных родах художественной литературы. Традиции устного народного творчества в литературе
Язык и средства художественной выразительности	Слово в художественном контексте. Поэтическая и стихотворная речь, рифма, сравнение, эпитет, олицетворение. Аллегория. Иносказание	Гипербола, постоянный эпитет, метафора, развитие понятия об олицетворении. Интерьер и его роль. Портрет и пейзаж. Внутренний монолог	Развитие понятия о метафоре. Значение художественной детали. Гротеск. Юмор и сатира как средства выражения авторской позиции	Понятие о языке художественной литературы. Эпиграфы. Афоризмы. Начальное понятие о символе

	V класс	VI класс	VII класс	VIII класс
Стихосложение	Различие прозаической и стихотворной речи	Размеры стиха. Былинный стих	Развитие понятия о рифме и строфе, понятие об основах стихосложения	Развитие понятия о двух- и трехсложных стихотворных размерах

IX–XI классы

	Учение о сущности литературы	Учение о литературном произведении	Учение о литературном процессе
IX класс	Личностный характер художественного творчества. Специфика художественной литературы	Драма как род литературы. Жанр поэмы. Комедия как драматический жанр. Развитие понятия о родах и жанрах литературы, о средствах художественной выразительности, о значении авторской позиции	Начальное понятие о литературном направлении, о классицизме, романтизме, реализме, литературной критике. Общие понятия об истории русской литературы
X класс	Понятие о прекрасном в жизни и искусстве, понятие об эстетике, о содержательности художественной формы, об условности	Развитие понятия о драме, романе, романе-эпопее, поэме, сатире, трагедии, об индивидуальном стиле писателя. Подтекст	Связь русской классической литературы с общественной жизнью России. Романтизм и реализм как литературные направления
XI класс	Писатель и эпоха. Понятие о традициях и новаторстве, о положительном герое в литературе	Развитие понятия о художественной образности (образ-символ), о поэтических средствах выразительности, о лирическом герое, о тоническом стихосложении. Разнообразие типов романа	Развитие понятия о литературных направлениях и литературной критике. Основные истоки русской литературы XX века. Многообразие литературных направлений начала XX века

Исследование вопросов теории литературы в школьном изучении отражено в трудах В.В.Голубкова, Н.И. Кудряшева, Г.И.Беленького, М.А.Снежневской, А.Г.Балыбердина, Н.И.Прокофьева, Н.И.Громова, Н.О.Корста, А.В.Дановского, Л.К.Кузнецовой, Л.А.Мурач, О.Ю.Богдановой. Г.И.Беленький прослеживает формирование теоретико-литературных понятий на нескольких этапах: первоначальные стихийные представления, затем — целенаправленное абстрагирование признаков, завершающееся определением понятия, и, наконец, уточнение понятия, включение его в систему понятий и применение к новому материалу. Основными критериями овладения понятием Г.И.Беленький считает критерий единства обобщения и конкретизации» (Беленький Г.И. Теория литературы в школе // Современные проблемы методики преподавания литературы / Отв. ред. Я.А.Роткович. — Куйбышев, 1974. - С. 46-47).

А.В.Дановский выдвигает концепцию системно-функционального формирования теоретико-литературных понятий, имея в виду различные «аспекты освоения частных понятий с позиций категорий: нравственно-эстетических отношений искусства и действительности, взаимодействия мировоззрения и творчества писателя; взаимосвязей направления, художественного метода и стиля; взаимодействия литературной критики с общественными движениями и историко-литературным процессом».

Среди методистов учителей-словесников нет единого мнения о системе, объеме и последовательности изучения вопросов теории литературы в школе.

Сформулируем ряд положений по данной проблеме. Прежде всего напомним, что проблема взаимоотношения науки и искусства имеет на протяжении столетия две крайние точки зрения. Философом В.П.Ивановым она решается через анализ существа художественной формы деятельности, так как «за внешним чувственным впечатлением художественности на самом деле скрыт особый, выработанный культурным развитием человека механизм духовной деятельности, который и отпочковался в специфической форме искусства и художественного сознания общества» (Иванов В.П. Человеческая деятельность — познание — искусство. - Киев, 1977. - С. 207-208).

Своеобразие образа в искусстве определяет своеобразие и целостность читательского восприятия. «Если образ в научном познании предполагает обязательную опору на некоторое множество признаков, необходимых и достаточных для отождествления класса объектов, то образ в искусстве обладает очень большой степенью обобщенности и эвристичности (в психологическом

смысле этого слова)», — читаем мы в исследовании А.А.Леонтьева (Леонтьев А.А. Психологический подход к анализу искусства // Эмоциональное воздействие массовой коммуникации: Педагогические проблемы (Материалы семинара). — М., 1978. — С. 32).

Особенно остро ставится вопрос о значении чувственных данных в сфере познания и мышления. А.А.Леонтьев считает ложной идею, согласно которой «чувственные впечатления служат лишь толчком, приводящим в действие наши познавательные способности» (Леонтьев А.А. Искусство как форма общения: к проблеме предмета психологии искусства // Психологические исследования. — Тбилиси, 1973. — С. 139—140). Ученый видит в чувственном содержании мышления специфику человеческого сознания: «В явлениях сознания мы обнаруживаем прежде всего их чувственную ткань. Эта ткань и образует чувственный состав конкретных образов реальности. Особая функция чувственных образов сознания состоит в том, что они придают реальность сознательной картине мира, открывающейся субъекту. Что, иначе говоря, именно благодаря чувственному содержанию сознания мир выступает для субъекта как существующий не в сознании, а вне сознания — как объективное «поле» и объект его деятельности».

Раскрывая роль наглядного образа в структуре познания, А.В.Славин подчеркивает эту взаимосвязь и взаимопроникновение чувственных и логических элементов мышления: «Понятия — это важнейший элемент человеческого мышления и тончайший инструмент познания, однако сложные задачи отражения человеческим сознанием объективной действительности не могут решаться одними лишь средствами концептуального мышления, а предполагают глубокую связь и взаимопроникновение концептуальных и наглядных сторон компонентов в реальном познавательном процессе» (Славин А.В. Наглядный образ в структуре познания. - М., 1971. - С. 68-69).

В исследованиях С.Л.Рубинштейна основной задачей развития умственных способностей людей названа задача «собственно развития мышления, а не только научения» (Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М., 1973. — С. 234).

Уделяя особое внимание взаимодействию образа и понятия, С.Л.Рубинштейн прямо говорит о том, что мы «можем мыслить не только отвлеченными понятиями, но и образами, как это доказывает существование метафор и общее художественное мышление. Хотя теоретически в целях анализа можно и нужно различать абстрактное теоретическое мышление и мышление наглядно-образное... и они в действительности отличаются друг от друга потому, что — понятие или образ являются в них преобладаю-

щим, однако в реальном мыслительном процессе обычно в какой-то мере включаются и понятие и образ».

Образ, по мнению С.Л.Рубинштейна, выполняет в познании специфическую функцию, не позволяющую ограничить его понятиями: «Мысль, особенно последовательно проведенная в системе Гегеля, будто образ является лишь менее адекватным выражением того же самого, что более адекватно затем выражается в понятии, представляет собой типичное заблуждение рационалиста, ошибочно воображающего, что можно исчерпать действительность понятием. На самом деле образ, выражая обобщенное содержание, вместе с тем выходит за его пределы, вводит специфические оттенки, не передаваемые в отвлеченной формулировке обобщенной мысли. О том, как образ обогащает мысль, можно убедиться на примере любой метафоры» (Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1973. — С. 124).

О.И.Никифорова, исследуя психологию художественного творчества, отмечает наличие не только понятийных, но и образных обобщений.

Сложность, как справедливо отмечают исследователи, заключается еще и в том, что само учебное задание может быть сформулировано только на языке понятий, а в решении его должны присутствовать не только логика аргумента, но и образный подход, иначе «исчезнет переживание, придающее особую силу мысли» (Рыбак Л.А. Образное мышление и урок литературы. — М., 1966. - С. 71,84).

Изучение литературы в средней школе требует введения системы взаимосвязанных понятий, усвоение которых необходимо строить на основе рассмотрения образной специфики произведения. Это объединяет весь курс литературы в непосредственной деятельности ученика.

Глубокий анализ деятельности читателя, воспринимающего художественное произведение, дан А.М.Левидовым. Раскрывая читательские возможности взрослых и детей, А.М.Левидов прослеживает путь читателя от «живого созерцания» к «абстрактному мышлению» и приходит к выводу: «Способность к абстрактному мышлению дает возможность «отойти» от сюжета, освободиться от его власти над сознанием. У одних вообще нет этой способности, у других же абстрактное мышление в полной мере участвует в восприятии литературного произведения при перечитывании» (Левидов А.М. Автор — образ — читатель. — Л., 1977. — С. 33).

Переход от конкретного образа к понятиям различного уровня, и от них вновь к художественной реальности произведения поможет научить школьников владеть понятиями как инструмен-

тами познания литературных фактов и решать на деле проблему системности и концептуальности школьного изучения литературы. Процесс овладения понятиями предполагает взаимодействие теоретического и образного, логического, обобщенного, конкретно-действенного и эмоционального компонентов мышления. Положение о значении мысленного обобщения (в применении к литературе — и логического, и образного) снимает мнимое противоречие между целенаправленной работой над теоретико-литературными понятиями, которую нередко считают излишним «теоретизированием», и развитием эмоционального эстетического отношения к тексту, чувства слова. Исходя из данных психологических исследований можно считать это противоречие мнимым, ибо без повышения теоретической образованности трудно решить задачи эстетического и эмоционального воздействия литературы на школьников, обогатить приемы работы над текстом.

Во вступлении ко 2-му изданию книги Л.С.Выготского «Психология искусства» А.Н.Леонтьев особо отмечает значение искусства в развитии эмоциональной сферы человека, в формировании его личности: «Чувства, эмоции, страсти входят в содержание произведения искусства, однако в нем они преобразуются... Смысл этого метаморфоза чувств состоит, по мысли Выготского, в том, что они возвышаются над индивидуальными чувствами, обобщаются и становятся общественными».

Эту же мысль развивает А.А.Леонтьев, предполагая «функциональное произведение в естественных для него условиях — в деятельности художественного общения» и «актуализацию личности» (Леонтьев А.А. Психологический подход к анализу искусства // Эмоциональное воздействие массовой коммуникации: педагогические проблемы (Материалы семинара). — М., 1978. - С. 44).

В.В.Голубков утверждает мысль об «однородности научного и художественного познания»: «Художественная литература, поскольку она показывает «общее» в «отдельном» и через «отдельное», всегда даст больше, чем наше обычное наблюдение... Поэтому искусство, наряду с наукой, занимает полноправное положение как средство познания действительности» (Голубков В.В. Теоретические основы методики литературы в средней школе // Литература в школе. — 1946. — № 1. — С. 46—47).

Придавая огромное значение конкретным единичным представлениям в изучении литературы, В.В.Голубков обозначил пути слияния этих единичных представлений, что дает обобщенное представление. Он советовал не забывать о взаимодействии мышления образного и понятийного, рекомендовал рано начинать с

учащимися работу над понятийными категориями: «Чем конкретнее представление, тем полновеснее и понятия; чем ярче образное мышление, тем больше даст оно и для мышления понятийного. В связи с этим следует сказать хотя бы два слова о соотношении представлений и понятий. Существует предрассудок, что можно создавать представления, игнорируя понятия... Нужно уже с V класса вводить в сознание учащихся некоторые понятия, например понятия о сравнении, метафоре и т.п. Чем больше уточнят учащиеся эти понятия, тем ярче их конкретные образные представления».

Н.Д.Молдавская, отмечая специфичность литературного развития и образования, выдвигает важное для методической науки положение: «Отношение к искусству и его восприятие формируются по законам, которые не всегда совпадают с законами развития теоретического мышления, хотя и связаны с ними. В понятии мы имеем дело с общеупотребительным обобщением, которое складывается в общечеловеческом опыте на протяжении жизни множества поколений. В художественном образе обобщение не может быть общеупотребительным (если это не устоявшаяся аллегория или символ), оно всегда единственное и неповторимое, так как порождено творческой фантазией художника. Это значительно усложняет весь процесс накопления художественного опыта ребенком и, следовательно, процесс его литературного развития» (М о л д а в с к а я Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. — М., 1976. — С. 6).

Движение от художественного образа к понятию осуществляется при изучении любого произведения, любого жанра. Особенно показательны это на материале анализа лирических произведений.

З.Я.Рез раскрывает эту специфику познания лирики: «Процесс познания поэзии организуется как движение от единичного и конкретного — к обобщенному: от стихотворения к поэту; от поэта в данном стихотворении — к его творчеству вообще, к его поэтическому миру: от творчества поэта — к пониманию поэзии, специфики, ее роли в жизни (Р е з З.Я. Об особенностях изучения лирики в школе // Современные проблемы методики преподавания литературы. — Куйбышев, 1974. — С. 137).

На каждой новой ступени обобщения необходимо сохранить знание предыдущей и научить школьников обратному движению от уровней понятийных к проникновению в конкретную ткань произведения. Каждый уровень понятийного обобщения должен быть соотнесен с определенным уровнем образного обобщения.

Поэтому важно подвести школьников к овладению общей концепцией изучения литературных произведений, выяснив слабые звенья ученического восприятия, учесть познавательные возможности учащихся. В противном случае деятельность школьников будет лишена внутреннего смысла и живого интереса. Решая ряд взаимосвязанных задач, преподаватель учитывает необходимость развития образного восприятия и аналитического мышления, эмоциональной восприимчивости и навыков самостоятельности у старшеклассников.

Вопрос об эффективности работы по теории литературы в школе может решаться только в конкретном воплощении, в связи с анализом художественного произведения или литературно-критической статьи. Поэтому можно говорить о взаимодействии двух систем: системы анализа художественных произведений и системы изучения теоретико-литературных понятий.

Направленность ученика на осознание способов изучения литературы и, шире, способов общения с искусством является одним из направлений активизации его деятельности, формирования его духовного мира, гражданских и нравственных чувств.

Ученые дидакты, психологи (П.И.Пидкасистый, Н.Г.Дайри и др.) доказывают необходимость формирования определенного типа мышления учащихся, при котором они смогут овладеть теоретическими положениями как орудием познания. Согласно учению Л.С.Выготского, развитие мышления связано с закономерностями развития понятий — с умением владеть ими и сознательно относиться к процессу собственного мышления. Исследуя процесс образования понятий, Л.С.Выготский сформулировал закон, согласно которому «развитие процессов, приводящих впоследствии к образованию понятий, уходит своими корнями глубоко в детство, но только в переходном возрасте вызревают, складываются те интеллектуальные функции, которые в своеобразном сочетании образуют психологическую основу образования понятия» (В ы г о т с к и й Л.С. Избранные психологические исследования. — М., 1966. — С. 100).

В изучении литературы школьники постоянно совершают переход от образа к понятию в решении вопросов о проблематике, композиции, стиле, поэтике того или иного произведения, чтобы вновь вернуться к «образной реальности» произведения, но на новом, более высоком уровне его понимания. В основе системного концептуального изучения литературы лежит именно углубление связей между непосредственным личностным восприятием произведения, его изучением и владением системой теоретико-литературных понятий.

Олицетворение

Учащиеся V класса узнают, что олицетворение — это один из приемов художественной изобразительности, заключающийся в том, что явления природы и неодушевленные предметы наполняются человеческими чувствами, мыслями. Развивая понятие об олицетворении как об одном из теоретико-литературных понятий, мы должны постоянно помнить об углублении связей между восприятием произведения, его анализом и умением школьников самостоятельно применять знания в практической деятельности на уроках литературы.

В аналитической беседе с шестиклассниками по тексту «Кладовой солнца» М.М.Пришвина учащиеся не раз убеждались в том, что автор наделяет неодушевленные предметы признаками живых существ. На данном этапе школьники самостоятельно подбирают материал для решения вопроса о роли олицетворений в произведении. Так, о елках Пришвин говорит, что они очень волновались, пропуская мальчика по дороге. Иногда одна из них как будто поднималась, словно хотела ударить смельчака палкой по голове. Используем описание ветра, солнца, деревьев, чтобы научить учащихся сознательно относиться к художественному слову. Учащиеся обращают внимание на яркость, точность языка, красочность определений, выразительность и разнообразие глаголов, значимость олицетворений, придающие особую одухотворенность изображаемому, близость к миру человека явлений природы.

Олицетворение не только помогает образному воссозданию мира природы, но и подчеркивает одну из сторон мировосприятия Пришвина. Человек, его сознание и природа неделимы, отсюда и такое яркое олицетворение природы. Писатель показывает движение в природе, краски, звуки, запахи. Паустовский восторженно отозвался об изображении природы Пришвиным: «Если бы природа могла бы чувствовать благодарность к человеку за то, что он проник в ее тайную жизнь и воспел ее красоту, то прежде всего эта благодарность выпала бы на долю писателя Михаила Михайловича Пришвина». И далее: «Слова у Пришвина цветут, сверкают. Они то шелестят, как листья, то бормочут, как родники, то пересвистываются, как птицы, то позванивают, как первый хрупкий ледок, то, наконец, ложатся в нашей памяти медлительным строем, подобно движению звезд над лесным краем (Паустовский и К. Наедине с осенью. — М., 1967. — С. 78, 84).

На уроках литературы в V–VIII классах учитель не раз обращается при анализе идейно-тематического содержания произведения и к художественным средствам раскрытия этого содержания,

и к композиции, и к особенностям поэтики. Это дает основание для проведения сочинений аналитического характера. В числе первых работ такого типа можно предложить тему о композиции произведения искусства.

Композиция

Начиная с V класса следует уделять должное внимание анализу композиции на конкретных примерах. В.В.Голубков указывает основную направленность такого анализа: «Выясняя составные части произведения и значение каждой части для понимания целого (а это и есть изучение композиции), учащийся ставит рядом и сопоставляет характеры героев, следит за развитием действия и вследствие этого лучше понимает и жизнь, показанную писателем, и отношение его к этой жизни, и художественное мастерство писателя». Однако работа над композицией произведений искусства не заняла еще места, которое ей необходимо занять на уроках литературы.

В работе с учащимися над композицией литературных произведений большую помощь учителю оказывают произведения живописи. По мнению В.В.Голубкова, в VII и VIII классах картину следует привлекать и для того, «чтобы сделать более наглядным и тем самым более понятным такую сторону мастерства писателя, как композиция. В литературном произведении читатель может отвлечься от конкретных образов и сцен и думать об их связи, о композиции целого, но это абстракция, не всегда доступная школьнику. В картине художника все ее составные части перед глазами, и связь их нетрудно установить. Поэтому, если учитель желает разъяснить ученикам, что такое композиция литературного произведения, лучше всего начать с картины» (Голубков В.В. Методика преподавания литературы. — М., 1962. — С. 126, 185 — 186).

Такую же мысль высказывает и Д.К.Мотольская: «Понятие «композиция» в смысле «построения» применительно к произведениям словесного искусства стало употребляться по аналогии с тем, как оно употреблялось применительно к произведениям живописи. При рассмотрении произведений живописи это понятие наполняется гораздо более определенным содержанием, нежели при рассмотрении произведений словесного искусства. Говоря о композиции любой картины, мы раньше всего имеем в виду расположение материала и пропорции, в которых подается охватываемый художником материал. В картине легко уловить, какое место занимает в ней тот или иной предмет, каковы его размеры по сравнению с остальными предметами, изображенными на полотне, ка-

ков его позор по отношению к этим другим предметам. Важнейшим фактом композиции картины является свет, который, выхватывая одну часть картины, одновременно способствует тому, что другие части картины остаются в тени (М о т о л ь с к а ЯД. К. Изучение композиции литературного произведения // Вопросы изучения мастерства писателей в школе. — М., 1957. — С. 64 — 65).

Работу с учащимися по картине, по ее композиции можно проводить и до и после изучения композиции какого-либо литературного произведения. В первом случае осознание композиционной взаимозависимости частей картины подготовит класс к восприятию своеобразия построения произведения литературы, во втором — поможет закрепить и расширить представление учащихся о композиции произведения искусства. Анализ композиционной структуры той или иной картины, сохраняя в каждом отдельном случае свое самостоятельное значение, в целом должен быть подчинен задачам литературного образования школьников.

В процессе подготовки сочинения или беседы о композиции картины школьники учатся сознательно относиться к мастерству живописца, а не просто находить сходные темы в творчестве писателя и художника. Картина не редкий гость на уроках литературы, но используется она далеко не всегда целенаправленно — чаще всего только как иллюстрация к литературному произведению. А это значит, что остается в стороне и мировоззрение, и творческая манера живописца. Интересные образцы композиционного анализа картин дают В.В.Голубков на примере картины «Не ждали» И.Е.Репина в VI классе и С.А.Смирнов на примере картины К.А.Савицкого «Ремонтные работы на железной дороге» в VIII классе.

Для проведения сочинения о композиции можно выбрать картину художника Г. Г. Мясоедова «Земство обедает». Картина одного из организаторов Товарищества передвижников интересна своей гражданской тематикой и близка произведениям, изучаемым в школе. Общее построение картины Мясоедова, взаиморасположение в ней отдельных компонентов помогают школьникам осознать их роль в раскрытии идейного замысла автора, показать общественное неравенство в России, характер земского «равноправия». Сочинение проводится в VIII классе; в работе над ним используем сведения и понятия, приобретенные в V–VI–VII классах.

Проводя сочинение по композиции картины в VIII классе, следует исходить из того, что в первом полугодии школьники знакомы с углубленным понятием композиции литературного произведения. Анализ произведений в V–VI классах подготовил учащихся к осознанию термина «композиция». В V классе учащиеся работают над планом ряда литературных произведений и рас-

сматривают значение отдельных элементов композиции; в VI классе — выясняют расположение героев и их взаимоотношения; роль пейзажа; в VII классе — изучают сюжетные линии в произведениях, развитие в них действия; в VIII классе — взаимосвязь отдельных компонентов произведения, роль в нем пейзажа, антитезу как композиционный прием; в VIII классе важно сформировать у школьников представление об общей композиции произведений литературы.

На разных этапах работы с учащимися целесообразно учитывать уровень сформированности понятия композиции. Так, в классе учащиеся в ходе работы над текстом «Железной дороги» Некрасова отмечают, что она состоит из четырех частей: описание «славной» осени, презрение генерала к простому народу, темнота и рабство народа. После того как выяснена общая композиция стихотворения, учитель обращает внимание класса на значение каждой части. 1) Почему стихотворение начинается с картины «славной осени»? 2) Какая часть является главной? 3) С какой целью выведен во 2-й части образ белоруса, а в 4-й части — образ подрядчика? 4) В чем противопоставлены 2-я и 3-я части?

Во 2-й и 4-й частях поэт раскрывает тяжелое положение русского народа после 1861 года, в 3-й и 4-й показывает отношение к народу его угнетателей; обращение поэта к Ване отражает стремление Некрасова сказать правду о труде народа молодому поколению. Противопоставление рассказа поэта о строителях дороги прерывательным замечаниям генерала о народе усиливает обличительную направленность стихотворения. Осенний пейзаж, гармония и тишина в природе, где «нет безобразия», подчеркивают тяжесть жизни народа. Значительная часть стихотворения построена в форме диалога, что дает возможность четко раскрыть позиции спорящих сторон.

Учащиеся VII класса, овладев понятием композиции, могут использовать его в анализе. Они отмечают, что антитезу как композиционный прием Н.А.Некрасов выбирает для обличения неравенства в стихотворении «Размышления у парадного подъезда». Стихотворение было написано в 1858 г., в нем поэт резко противопоставил два сословия предреформенной России. С любовью и сочувствием рисует Некрасов крестьян, которые с безнадежной покорностью относятся к своей судьбе. Крестьяне пришли издалека, они «с выражением надежды и муки» просят швейцара допустить их к вельможе. Не получив, однако, разрешения, ходоки отправляются в обратный путь: «И покуда я видеть их мог, с непокрытыми шли головами».

Осуждение вызывает у Некрасова вельможа — «владелец роскошных палат», тот, чья жизнь — вечный праздник, кто проклят отчизною. Через контраст раскрывается авторское видение мира. Стихотворение заканчивается тревожным вопросом, размышлением о будущем народа.

Беседуя с классом о композиции произведения, учитель подводит учащихся к основанию антитезы, последовательно проведенной через все 4 части стихотворения. Подъезд показан в праздничные и в обычные дни, крестьяне противопоставлены вельможе, в размышлении поэта о судьбе народа звучат две темы: либо народ проснется, либо он «духовно навеки почил». «Ты проснешься ль, исполненный сил, иль, судеб повинувшись закону, все, что мог, ты уже совершил — создал песню, подобную стону, и духовно навеки почил?..» Все стихотворение проникнуто страстной мечтой о лучшей доле для народа, о его духовном пробуждении.

Изучение рассказа Л.Н.Толстого «После бала» в VIII классе связано с работой учащихся над обобщением знаний о построении произведений и с углублением понятия «композиция». В рассказе Л.Н.Толстого все контрастно, все показано по принципу антитезы: описание блестящего бала и страшного наказания на поле; обстановка в первой и второй частях; грациозная прелестная Варенька и фигура татарина с его страшной, неестественной спиной; отец Вареньки на балу, вызывавший у Ивана Васильевича восторженное умиление, и он же — злобный, грозный старик, требующий от солдат «рьяного» исполнения приказания. Изучение общего построения рассказа становится средством раскрытия его идейного содержания. Не случайно М.А.Рыбникова предлагает анализировать рассказ «После бала» «методом работы над его композицией».

Классу предлагается сопоставить два основных эпизода.

- Сравните обстановку в 1-й и 2-й частях. Какие эпитеты использованы для описания залы и поля, музыки на балу и после бала?
- Расскажите о главных действующих лицах в 1-й и 2-й части: о Вареньке и наказываемом татарине.
- Каким показан отец Вареньки на балу и на поле?
- Что рассказывает Иван Васильевич о своем состоянии на балу и после всего увиденного им на военном плацу?
- Какая часть является главной?

Учитель обращает внимание учащихся на рамку рассказа: вступление и заключение, в которых не только рассказано о судьбе главного героя, но и поставлены серьезные философские проблемы о взаимоотношении человека и общества, об отношении к злу и т.д.

Учащиеся нередко сводят понятие композиции к сюжету. Используя конкретные примеры из знакомых восьмиклассникам литературных текстов, учитель помогает им назвать основные элементы композиции: деление произведения на части и взаимосвязь частей (то, что называется общей организацией материала), сюжет, описание обстановки, пейзаж, способы раскрытия характеров героев, лирические отступления.

В заключение можно рассказать классу о значении композиции в живописи. Композиция картины — это расположение и взаимосвязь всех частей, пропорции фигур и деталей, выбор художником точки зрения и центра в картине, способы обрисовки персонажей, выделение главного. Если события в литературном произведении развиваются во времени, то композиция картины имеет пространственный характер. Художник располагает фигуры, предметы в пространстве соответственно своему замыслу. Первоэлемент литературы — слово, первоэлемент живописи — свет, краски. То, что писатель выделяет словом, художник — красками, светом.

С целью добиться более глубокого понимания учащимися сущности композиции и активно использовать теоретико-литературное понятие в творческой деятельности может быть проведено, как отмечено выше, сочинение. В качестве примера используем работу по картине художника Г.Г.Мясоедова «Земство обедает». Работа по картине начинается с небольшого вступления учителя, в котором он рассказывает о художнике Мясоедове.

Григорий Григорьевич Мясоедов (1835—1911) был одним из организаторов Товарищества передвижников, члены которого ставили своей целью деятельность на благо народа. Художники устраивали передвижные выставки во многих городах России, благодаря чему произведения искусства стали доступны широким слоям русского общества. Картина «Земство обедает» написана Мясоедовым в 1872 г. После отмены крепостного права были созданы земские учреждения, которые занимались вопросами местного хозяйства, культуры, просвещения и т.д. Небольшое число мест в них полагалось на долю крестьян. Как на деле выглядело «равноправие», показал художник в своей картине «Земство обедает».

Далее следует беседа по вопросам:

Что изображено на картине?

В процессе беседы устанавливается, что в центре внимания художника группа крестьян, расположившихся прямо на плитах тротуара у здания земской управы. Кто ест хлеб, кто — лук, кто тяжело задумался, кто спит. Кто эти мужики? Почему их оторвали от дела, от земли? Это «члены земства».

Художник с горькой иронией показывает унижительное положение крестьянских членов земства. Обеденный перерыв. Крестьяне томятся в бездействии. В открытое окно мы видим лакея, вытирающего тарелки, на столе расставлены бутылки дорогих вин. Там, по-видимому, готовится или уже в разгаре обед «других» членов земства.

Художник изобразил серую стену дома с облупившейся штукатуркой. Неба, деревьев, простора — ничего этого нет, группа крестьян как бы замкнута в небольшом пространстве у стены. Солнца не видно, его лучи ярко освещают лишь часть крыльца с сидящим на ступеньках мужиком да большие потрескавшиеся плиты двора. Справа видна зелень, едва пробивающаяся сквозь трещины в плитах, и палки, с которыми, видно, издалека пришли крестьяне.

Художник с гневной иронией уже в самом названии картины осуждает фальшь и лицемерие. Недаром И.Н.Крамской назвал картину прекрасной, а В.В.Стасов увидел в ней негодование и сатиру.

Чему отведено больше места в картине?

В центре картины — «обедающие» крестьяне. Окно с лакеем дано вполтину — и ему отведено мало места. Художник сосредоточил основное внимание на мужиках, часть же окна с неярко обозначенной фигурой лакея нужна ему для сопоставления. Без этого окна картина неизбежно потеряла бы свою остроту, злободневность.

Что можно сказать об освещении и красках картины?

Художник выбрал контрастное освещение. Большая часть крестьян сидит в полосе тени, лучи солнца освещают часть вывески на крыльце и открытую дверь. В картине нет мягких, плавных переходов от света к тени. Яркое, светлое пятно в нижнем правом углу еще более подчеркивает унылую безотрадность всей сцены.

Преобладающие цвета в картине — коричневый и серый разных оттенков. Даже трава серо-зеленая, неярая. В картине есть два контрастных цветовых пятна: красное (длинная рубаха крестьянина) и белое (полотенце, свесившееся из окна).

Какими средствами раскрывает художник образы крестьян?

Крестьяне изображены в разных позах, но их связывает общее настроение бездействия, томления. Благодаря этому мы не только видим каждого из них, но и воспринимаем всю группу как одно целое. Склоненные плечи и головы. Художник не выписывает тщательно деталей портрета, у большинства глаза опущены, но чувствуется, какое грустное раздумье охватило «членов земства». Светом выделена фигура крестьянина, сидящего справа. Взгляд зри-

теля естественно останавливается на этом мужчине. Высокий лоб, руки, покоящиеся в бездействии, — художник подчеркивает в нем то, что было присуще и остальным: ум, привычку к труду, сознание бесполезности своего пребывания в земстве. Раскрывая образы крестьян, Мясоедов подчеркивает то общее, что присуще всем.

С какой целью написал художник картину?

Г. Г. Мясоедов выразил в картине идеалы передовых людей последней трети XIX века — протест против неравенства, требование уважать личность крестьянина. Все эти идеалы отражены в творчестве Н.А.Некрасова, Л.Н.Толстого, А.П.Чехова — писателей, с произведениями которых школьники знакомятся на уроках литературы. В воспоминаниях Я.Д.Минченкова читаем: «В картине Мясоедова чувствуется его гражданственность, отражение современности с определенной окраской демократизма, пропитавшего все передовые слои общества».

Как раскрывается в композиции идейный замысел художника?

Каждый предмет, каждая деталь картины, являясь частью общей композиции, играют определенную роль в раскрытии идейного замысла автора. Как уже отмечалось в процессе беседы, в картине нет ничего лишнего. Прислоненные к стене крестьянские посохи помогают представить, каким долгим и утомительным был путь «членов земства». Мы можем представить то, чего художник не мог изобразить: тишину жаркого полдня, нарушаемого шумом голосов и звоном посуды, доносящимися из открытого окна. Изредка прозвучат слова неторопливого разговора крестьян.

Внимание класса останавливается на том, что в картине не случайно нет пейзажа. Ведь даже узкая полоса неба раздвинула бы рамки картины, придав совсем другой колорит всей сцене. Полотно живописца — это не зеркало, отражающее все видимые предметы реального мира. Живописец отбирает для изображения только то, что соответствует его идейному замыслу, его намерениям. Поэтому мы ценим в живописи не только жизненность и правдоподобие, но и богатство человеческого духа, глубину мысли и силу фантазии художника.

Каждый художник по-своему раскрывает выбранную тему. Так, И.Е.Репин, чтобы показать, как невыносимо тяжел труд бурлаков (картина «Бурлаки»), отказался от намерения противопоставить их господам и выбрал другой контраст — между волжским пейзажем, где столько шири, света, приволья, и группой оборванных бурлаков, превращенных в тягловый скот.

После беседы класс переходит к написанию сочинений на тему: «Композиция картины Мясоедова «Земство обедает». Рассмотрим

сочинения учащихся одной из московских школ, чтобы оценить уровень знаний и умений восьмиклассников.

Большинство упоминали о различии композиции литературных и живописных произведений, подчеркивали роль композиции в раскрытии основной мысли картины «Земство обедает». Учащиеся не только раскрывали тему сочинений, но и рассказывали о своем отношении к картине, о том чувстве, которое она вызывает. Эмоциональный отклик повысил ценность сочинений, свидетельствуя о серьезном, глубоком понимании содержания произведения.

Приведем отрывок из сочинений ученицы И.

«В рассказе Толстого «После бала» две части. Чем светлее и радостнее кажется первая часть, тем мрачнее вторая. Если бы в рассказе Толстого не было первой части, вторая не воспринималась бы со всей остротой.»

В произведениях живописи тоже есть главное и второстепенное, но без второстепенного главное не будет полным. Земство обедает — такова тема картины Мясоедова. На картине главное место занимают крестьяне, и только вверху изображено окно, в котором виднеется лакей, вытирающий тарелки, перед ним на столе стоят бутылки с вином. Как видно, господа хорошо обедают и отдыхают.»

Иначе обедают крестьяне — члены земства. Бережно едят они хлеб с солью. Действие происходит в небольшом уездном или губернском городе. Ясный солнечный день, но во дворе земства лишь небольшой участок двора освещен солнцем. Темные, сгорбленные фигуры крестьян изображены на серо-желтом фоне дома. Потрескавшаяся стена дома, потрескавшиеся каменные плиты, между которыми пробивается блеклая трава, — все это вызывает у нас унылое, безрадостное чувство.»

Ученица использовала в сочинении знания о композиции литературных произведений. Раскрыв значимость выбора художником главного объекта изображения, она пришла к описанию двора и фигуры крестьян и естественно закончила сочинение, рассказав о том чувстве, которое вызывает картина. Во многих сочинениях дана характеристика крестьян: «На первом плане изображены крестьяне, которые вышли из здания управы и сели пообедать. Крестьянский обед очень нехитер. Один из крестьян ест хлеб. Он делает это аккуратно, постелив на колени тряпицу. Другой ест лук, даже без хлеба, только крепко его посолив. В фигурах крестьян мы видим даже не усталость, нет, в их фигурах — подавленность и безразличие. Их вызвали в земство, оторвав от самого главного — от земли. Крестьяне сидят в тени, только одного из них художник выделил с помощью света. Мы не видим его глаза — но как о мно-

гом говорят его руки, крепкие, привыкшие к труду, а сейчас безвольно опущенные. Он глубоко задумался, и думы его невеселые».

Ученица К. с достойной похвалы наблюдательностью раскрыла образы крестьян. Анализ картины с учетом композиции содействовал углубленному пониманию ее.

Элемент творчества в работах многих учеников является свидетельством того, что проведение сочинений обучающего характера является важным фактом в развитии творческого воображения учащихся. Многие ученики уловили сходство содержания картины с тематикой произведения Некрасова и привели отрывки из его стихотворений. «Знать, брели-то долгонько они», — при описании крестьян. Осуждая господ, один из школьников пишет: «Что тебе эта скорбь вопиющая, что тебе этот бедный народ?»

Приведем полностью одно из сочинений.

«В композиции произведений литературы и живописи много общих черт. Писатель и художник изображают главное и второстепенное, дают пейзаж, обстановку. Различие в том, что в литературном произведении действия или события совершаются в течение определенного отрезка времени; а картина — это изображение действий, происходящих в какой-то определенный момент, остальное мы будем «додумывать».»

На картине «Земство обедает» изображена группа крестьян, отдыхающих на дворе во время обеденного перерыва. Действие картины происходит в небольшом городишке, в жаркий летний полдень. Крестьяне сидят на земле и едят из своих скудных припасов. Вскоре после отмены крепостного права было разрешено участвовать в земских учреждениях и собраниях выборным крестьянам. Но крестьян ждало разочарование. Они тратили время впустую — а ведь пока они здесь сидят, проходит время уборки урожая или посева. В окне виден лакей, готовящий их «коллегам» по Земской управе — местным помещикам — роскошное угощение.»

Лица у крестьян скучающие. Они погружены в раздумье. Это люди, оторванные от земли, соскучившиеся по настоящей работе. Они сидят на крыльце и на старых плитах, которыми вымощен двор. Возле крестьян лениво бродят куры, подбирая крохи. В картине совершенно не отражена природа. Яркий квадрат освещенного солнцем двора подчеркивает унылость обстановки. Потрескавшиеся плиты двора, куры производят впечатление обыденности, и хочется поскорее уйти в поле, в лес, к «живой» природе, чтобы не видеть этого дворика.»

Картина написана в сероватых и коричневых тонах, и вид этого уголка, затиснутого между домами, производит удручающее впечатление. Возникает чувство жалости не только к этим крестьянам, но и ко всем кормильцам земли русской. Художник протестует

против бесправия крестьян и осуждает непоказанный на картине мир— мир сытости и безразличия.

Своеобразие композиции картины Мясоедова в ее контрастности и в том, что выбор пропорций для изображаемого подчинен замыслу художника показать положение народа. Поэтому основное пространство в картине занято крестьянами. Но если бы на картине не была изображена часть окна с фигурой лакея, мы не почувствовали бы так остро положение крестьян. Некрасов в «Размышлениях у парадного подъезда» также уделяет основное внимание крестьянам. Но описание праздной жизни вельможи вызывает еще больший гнев по отношению к угнетателям народа.

Если бы Толстой в рассказе «После бала» оставил только вторую часть, мы не разобрались бы в героях, в их характерах, мыслях, не поняли бы, какой двойной жизнью живет полковник.

Следовательно, композиция помогает заострить внимание на самом важном и раскрыть идею произведения».

Анализ композиции углубил понимание темы и идеи произведений искусства. Представления восьмиклассников о композиции стало более полным и многогранным. Ученики пишут не только о сюжете, но и об организации художественного материала произведения, о взаимосвязи частей и выделении главного, о средствах создания образов, о роли пейзажа.

Привлечение картины на уроках литературы с целью расширения и углубления знаний учащихся о композиции дает положительные результаты. Последующая работа по литературе с учащимися VIII класса, где проводилось сочинение по картине Мясоедова, подтверждает целесообразность использования картины при изучении композиции. Учащиеся этого класса, по сравнению с параллельным, легче справились с заданиями, требующими осознания композиционной структуры рассказа А.П.Чехова «Человек в футляре», который изучался на уроке внеклассного чтения вслед за рассказом Л.Н.Толстого «После бала».

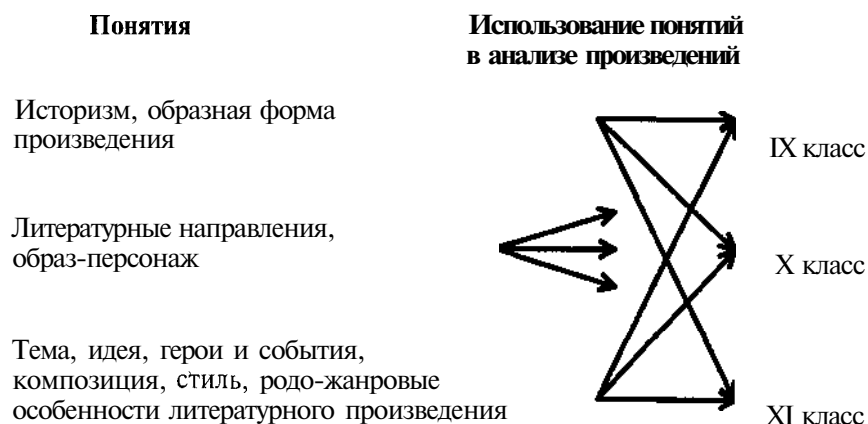
Использование теоретико-литературных понятий при рассмотрении идейно-художественного своеобразия произведения, его нравственного потенциала является условием включения в содержание литературного школьного образования обязательного компонента умений самостоятельно использовать систему знаний, представлений и понятий.

Изучение литературы в старших классах предполагает последовательное воплощение взаимосвязанных принципов: историко-литературного и теоретико-литературного. Современные программы по литературе ориентируют учителя-словесника на последовательное и целенаправленное обращение к теоретико-литературным

понятиям, на овладение учащимися умениями и навыками использования ЭТИХ ПОНЯТИЙ как орудия содержательного целостного анализа художественных произведений.

По убеждению Л.С.Выготского, «Только в системе понятие может приобрести осознанность и произвольность» (Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. — М., 1956. — С. 248). Теоретико-литературные понятия, изучаемые в школе, не понимаются рядоположенно, их использование в процессе обучения представляет сложный процесс взаимодействия друг с другом на материале анализа текста художественных произведений различных родов и жанров. Представим этот процесс в схеме, которая, как и всякая схема, носит условный характер.

Система формирования у старшеклассников взаимосвязанных теоретико-литературных понятий



Стрелки слева показывают постоянное взаимодействие и взаимосвязь изучения понятий различного уровня, так как понятия историзма, содержательности литературной формы реализуются через понятия о теме, идее, художественном образе, стиле, чтобы затем вновь раскрыться в понятиях о литературных направлениях. Совершенствование работы по формированию теоретико-литературных понятий связано с овладением учащимися умениями и навыками анализа художественного текста.

Так, до уроков анализа романа Ф.М.Достоевского «Преступление и наказание» в X классе, помимо ориентиров в восприятии мировоззрения и концепции автора, желательна сформировать ориентиры в понимании принципа отбора характеров, эпизодов, описаний. Это удобно сделать, выяснив первоначально своеобразие композиции романа, что преследует также решение задачи учета взаимосвязи в использовании различных понятий.

Вопросы для беседы:

- Какие события предшествуют преступлению и как они влияют на Раскольникова?
- Какое значение имеет в романе история семьи Мармеладых?
- Сопоставьте Петербург Пушкина, Некрасова и Достоевского.
- Как Достоевский показал обусловленность теории и поведения Раскольникова?
- Сопоставьте ответы Чернышевского и Достоевского на вопрос «Что делать?»
- Как и в каких главах осуждается теория Раскольникова?
- Как понимает Раскольников исключительность, гениальность? А какой смысл вкладывает в эти понятия Свидригайлов?
- Какое значение имеет пейзаж в романе (например, в сцене на Николаевском мосту после убийства)?
- Какое значение имеют сны Раскольникова в раскрытии его характера и в общей композиции романа?
- Назовите повторяющиеся символические образы в романе.
- В чем видит автор наказание за преступление?
- В чем заключается новаторство реалистической манеры Достоевского?

В процессе беседы устанавливаем, что композиционная структура романа подчинена судьбе и теории главного героя. Все образы соотнесены с его образом. В романе есть второй план: среда, город, социально-экономическая формация, обусловившая единство первого и второго плана. Автор не спешит разъяснить причины преступления Раскольникова. До последней шестой части читатель все время вынужден думать об этом. Автору нужно показать всю сложную зависимость личности и теории Раскольникова от социально-философских проблем эпохи. Поэтому город показан либо через восприятие Раскольникова, либо в соотнесении с его идеей.

Картины петербургских улиц, мостов, трактиров, лестниц, домов являются неотъемлемой частью страданий и раздумий ге-

роя. Они же, эти сцены, лица, картины, вся пестрая жизнь города, неминуемо убеждают в обреченности его бунта.

Сложность заключается в том, что при самом высоком уровне владения понятием в сознании ученика конкретные факты должны помогать формулировать обобщения, как образные, так и понятийные.

Современные литературоведы обогатили анализ, раскрыли разнообразие подходов к нему. Школьный анализ художественного текста, по существу, объединяет многообразие литературоведческих подходов к произведению, учитывает исторический, философский, теоретический, эстетический, лингво-стилистический и другие аспекты, правда в ограниченном виде. Школьный анализ литературного произведения в целом и в частности носит ярко выраженную воспитательную направленность. В ходе анализа школьники переходят от художественной конкретности произведения словесного искусства к обобщениям различного характера и уровня, в том числе к обобщениям теоретико-литературного плана. Иного пути формирования теоретико-литературных понятий в школьном образовании нет. Даже тогда, когда учитель-словесник проводит специальные уроки по рассмотрению того или иного понятия по теории литературы, в основе таких уроков лежит ранее проведенная аналитическая работа по ряду художественных произведений.

Внесение в анализ литературного текста элементов системного подхода, выражающегося в использовании теоретических посылок при рассмотрении образной специфики произведения, развивает ум и чувства ученика. Ориентация на необходимость использования знаний по истории и теории литературы в качестве «инструмента» познания новых литературных фактов развивает действенный компонент мышления, обеспечивает слияние конкретных и теоретических, образных и действенных его компонентов. Этот сложный процесс может быть проиллюстрирован на одном из примеров.

Понятие реализма

Работу над этим понятием в IX–XI классах можно условно разделить на четыре этапа — в зависимости от уровня развития творческой самостоятельности учащихся.

На первом этапе (изучение творчества А.С.Грибоедова, А.С.Пушкина, М.Ю.Лермонтова) осознаются отдельные признаки понятия, учащиеся соотносят их с особенностями конкретных произведений. В этот период следует накапливать знания, наблю-

дения, избегая поспешности и искусственно акцентированной самостоятельности.

На втором этапе (изучение творчества Н.В.Гоголя, А.Н.Островского, И.А.Гончарова, И.С.Тургенева, Н.А.Некрасова, Н.Г.Чернышевского) создается все более многозначное понятие о реализме. Учащиеся самостоятельно определяют своеобразие индивидуальной реалистической манеры писателей, рассматривают средства типизации у Н.В.Гоголя, новаторство поэтической манеры Н.А.Некрасова, развитие И.С.Тургеневым жанра социально-психологического романа. Школьники начинают сознательно относиться к процессу познания фактов искусства, что реализуется в положительной мотивации в отношении направления и организации всей работы. Повышается их интерес к поисковым познавательным заданиям типа: «Составить план изучения одного из образов помещиков в поэме Н.В.Гоголя «Мертвые души», «Обосновать выбор вопросов и их последовательность при комментированном чтении пятого действия пьесы А.Н.Островского «Гроза», «На каких сторонах произведения вы будете останавливаться, анализируя роман И.С.Тургенева как реалистическое произведение?»

На третьем этапе (уроки по творчеству Ф.М.Достоевского, Л.Н.Толстого, А.П.Чехова) школьники постепенно овладевают методом «переноса» знаний, активно используя понятие реализма в изучении литературы конца XIX века. Они прослеживают своеобразие авторской позиции в ходе обзорного изучения романа Ф.М.Достоевского «Преступление и наказание», исследуют особенности психологической манеры Л.Н.Толстого, определяют характер отношения А.П.Чехова к действительности, дают обоснованные ответы об особенностях стиля реалистических произведений, постигают идею развития литературного процесса. «Срезовые» экспериментальные работы, проведенные в школах Москвы и других городов, показали, что если активно развивать в указанном направлении деятельность старшеклассников, то в X–XI классах значительно возрастут их познавательные возможности, а соответственно увеличится доля самостоятельности в учебно-воспитательном процессе.

На четвертом этапе активизация деятельности одиннадцатиклассников связана с проведением разнообразных коллективных, групповых и индивидуальных работ: помимо устных и письменных ответов на вопросы, подготовки докладов, сообщений, рефератов, сочинений различного типа на заключительном этапе литературного образования учащихся целесообразно использовать содержательные обзоры произведений современных авторов с использованием теоретико-литературных понятий. Особое внима-

ние уделяется развитию внимания к художественному слову автора, его эстетическим принципам, особенностям его поэтики.

Использование понятий в их взаимосвязи является неотъемлемой частью уроков литературы. Уже в X классе школьники способны к использованию в конкретной деятельности ряда сложных теоретико-литературных понятий. В качестве примера приведем запись материала итогового урока «Своеобразие реализма Н.В.Гоголя»:

— Постановка важных социальных и нравственных проблем в свете высоких гражданских идеалов. Сатирическое обличение зла и несправедливости.

— Вера в огромные потенциальные силы народа, мечта о героическом. Трагический разлад между идеалами и реальной действительностью.

— Изображение значимых черт жизненного уклада, новаторский характер бытописания, подчиненность отдельных художественных деталей общему замыслу. Обобщенность, сатирическая заостренность авторской характеристики.

— Особая роль авторской индивидуальности в раскрытии идейно-художественного замысла.

— Особенности стиля: эпичность, лирическая насыщенность эпического полотна, соединение юмористического способа изображения с сатирическим обобщением как средство раскрытия жизненных противоречий; особая роль иронии, помогающей понять истинное положение вещей или подлинную суть характера; столкновение низкого и высокого, гротеск, отсутствие шаржирования. Использование богатства народного языка.

Понятие литературного образа

Большие возможности в развитии умений использовать знания по теории литературы, в том числе в процессе самостоятельной работы, раскрываются перед учащимися гуманитарных классов. Как правило, в программах этих классов представлен более обширный материал по истории литературы, в том числе по роману И.А.Гончарова «Обломов». Органической частью уроков становится понятие литературного образа. На уроках по роману можно показать основные компоненты литературного образа — его идейный смысл; речевую характеристику; влияние исторических условий эпохи, социальной среды и воспитания, полученного в детстве, на склад личности и характер героя; раскрытие его характера в деталях портрета, обстановки; мастерское использование внутреннего монолога и авторской характеристики.

Работа над «Обломовым» проливает свет на глубокий смысл ряда рассмотренных ранее образов, изучение романа имеет большое **воспитательное** значение, так как помогает научить школьников давать моральную и эстетическую оценку изображенной в произведении действительности.

Однако ставя перед собой цели формирования навыков творческой самостоятельности, учитель в каждом случае подходит к этому вопросу по-новому. Так, на материале «Обломов» он поставит перед классом новые задачи, обратив внимание не только на необходимость раскрытия определенных сторон персонажа, но и на порядок их рассмотрения, на общую **направленность** анализа, на то, что в нем является наиболее существенным. В этом преподавателю окажет большую помощь статья **Н.А.Добролюбова** «Что такое обломовщина?»

В качестве подготовки к уроку об Обломове учащимся предлагается перечитать дома первую, восьмую, девятую главы романа и ответить письменно на следующие вопросы:

— Что мы узнаем об Обломове в первой главе романа? Какими художественными средствами раскрывает Гончаров характер своего героя?

— В чем состоит идеал жизни Обломова?

— О чем думает он в «ясные, сознательные» минуты своей жизни?

— Каковы коренные причины нравственной гибели Обломова?

— Помимо общего задания с целью более глубокого и полноценного анализа в качестве подготовки к уроку ряду учащихся даются индивидуальные задания и вопросы.

• Детство и влияние Обломова на формирование характера Ильи Ильича (ч. I, гл. 9).

• Обломов в Петербурге (ч. I, гл. 5).

• Была ли возможность нравственного пробуждения Обломова? Как изменился образ жизни Обломова, его внешний облик в период увлечения Ольгой (ч. II, гл. 5)?

• Рассказать близко к тексту сцену последнего свидания Обломова с Ольгой (ч. III, гл. 11). Что случилось с Обломовым после разрыва с Ольгой?

При таком сочетании общего и индивидуальных заданий классный анализ будет опираться на большее количество художественных фактов.

В классе анализ образа идет частично методом лекции, частично — беседы с применением комментированного чтения отрывков из текста. Целесообразен такой порядок разбора, при котором школьники следуют за автором, проникая в суть явлений, разби-

раясь в логике характера героя, в причинах, повлиявших на формирование его личности. Сначала автор дает нам социально-психологический портрет своего героя, как бы заставляет внимательно присмотреться к Обломову, описывая его привычки, поведение, детали обстановки, взаимоотношение с окружающими, знаменитые халат и туфли Обломова; его мысли, мечты, показывая неприглядную картину жизни Обломова, в которой словно все «полиняло». После беседы по 1-й главе ученик, получивший индивидуальное задание о причинах, повлиявших на личность героя, делает сообщение. Ответом на немой вопрос Обломова «...Отчего я... такой?» — является содержание 9-й главы романа.

После проведенной беседы подводятся итоги, делается вывод о типичности Обломова, приводится материал из статьи **НАДобролюбова** о литературных предшественниках Обломова, об идейной значимости романа, дававшего «ключ» к разгадке многих явлений русской жизни середины XIX в. Затем внимание учеников обращается на художественное обобщение, которое заключено в образе Обломова.

Работа над романом углубляет понимание особенностей реалистического метода, своеобразия стиля писателя. Нередко можно услышать, что слово «образ» — это штамп, за которым скрывается нечто заученное, непонятное ученикам, что разборы убивают эмоциональное восприятие текста. Дело тут, очевидно, не в слове «образ», и, безусловно, необходимо понять черты характера героя, и нет беды в том, что они распределяются по какому-то плану. Вся беда в том, что ученик, а зачастую и сам учитель, в процессе анализа теряют живой, полнокровный образ литературного героя, полностью отвлекаясь от его жизненной конкретности. Анализ в классе должен, наоборот, помочь ученику более ярко, осознанно воспринимать персонаж.

При анализе образа Обломова надо раскрыть перед учащимися не только социальные корни обломовщины, но и трагедию отдельного человека, подобрав для этого соответствующий материал в тексте. Учитель предлагает ученикам подумать над вопросом: «В каком эпизоде характер героя раскрывается наиболее ярко?» Обдумывание ответа, а также художественный пересказ или выразительное чтение отрывка из текста оживляют работу, помогают воссоздать живой, полнокровный образ героя. Совсем не обязательно прийти к общему выводу. Важно, что такая работа направляет школьников на осознанный анализ событий, в которых раскрывается характер персонажа, а выразительное чтение отрывков из текста помогает воссоздать облик героя произведения. Так, после разрыва с Ольгой Обломов просидел всю ночь в кресле. Наутро

пошел снег, «Снег, снег, снег!» — твердил он бессмысленно, глядя на снег, густым слоем покрывший забор, плетень и гряды на огороде. — Все засыпал! — шепнул он потом отчаянно, лег в постель и заснул свинцовым безотрадным сном» (ч. III, гл. 12).

В этом отрывке видна и горечь автора за погибшие богатые душевные силы Обломова, и будущее его героя — свинцовый безотрадный сон. Общее настроение всей сцены подчеркивается одной деталью — снег, густым слоем покрывший все за окном.

Подведем итоги. Теоретико-литературные понятия, формируемые в ходе школьного литературного образования, способствуют углублению читательского опыта учащихся, обогащают их эмоциональную жизнь, помогают овладеть критериями оценок художественных явлений. Понимание идейно-эстетической значимости литературы увеличивает возможности влиять через приобщение к духовным ценностям и включение в художественно-эстетическую деятельность на духовный мир молодежи.

Наша литературоведческая и методическая наука осмыслила художественные достижения прошлого и настоящего. Но результаты этого осмысления не становятся автоматически достоянием вступающего в жизнь каждого нового поколения. Решить эту задачу — почетная миссия учителя-словесника.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Какое место занимает теория литературы в школьном литературном образовании?
2. Назовите принципы изучения элементов теории литературы в школе, которые наиболее соответствуют вашим убеждениям.
3. В чем вы видите недостатки работы по теории литературы в школе?
4. Опишите систему и последовательность работы по теории литературы в школе.
5. Охарактеризуйте позицию одного из исследователей в решении вопроса об изучении теоретико-литературных понятий в школе.
6. Раскройте последовательность изучения в школе одного из теоретико-литературных понятий.

Литература

Беленький Г.И., Снежневская М.А. Изучение теории литературы в средней школе (IV—X классы). — М., 1983.

Балыбердин А.Г. Формирование теоретико-литературных понятий в школе (IV—VII классы). — Киров, 1974.

Богданова О.Ю. Формирование понятия критического реализма в процессе изучения литературы в VIII классе. — М., 1980.

Волков И.Ф. Теория литературы. — М., 1995.

Голубков В.В. Методика преподавания литературы. — М., 1962.

Гуляев Н.А. Теория литературы. — М., 1977.

Дановский А.В. Системно-функциональное формирование теоретико-литературных понятий в средних учебных заведениях. — М., 1988.

Звягинцева Г.К. Изучение основ науки о литературе. — Л., 1988.

Курдюмова Г.Ф. Историзм школьного курса литературы. — М., 1974.

Литература: Справочные материалы (Книга для учащихся). — М., 1988.

Поспелов Г.Н. Теория литературы. — М., 1978.

Прокофьев Н.И. Формирование понятий теории литературы в старших классах. — М., 1961.

Тимофеев Л.И. Основы теории литературы. — М., 1976.

Хализев В.Е. Основы теории литературы. — Ч. I. — М., 1994.

Эстетическое воспитание школьников: Вопросы теории и методики / Под ред. М.Д.Таборидзе. — М., 1988.

ГЛАВА IX

УРОК ЛИТЕРАТУРЫ В СОВРЕМЕННОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

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

В методике преподавания литературы исследованы классификация, содержание, структура урока, его нравственное и эстетическое воздействие на учащихся, роль в нем проблемной ситуации, место урока в системе развивающего обучения, специфика урока литературы, его творческий, эмоциональный характер, возможности интеграции предметов, формы урока: урок-лекция, урок-беседа, урок-семинар, урок-диспут, урок-практикум и т.д.

Теоретические проблемы урока как законченного целого, как части общего курса и системы уроков представлены в исследованиях М.И.Махмутова, М.Н.Скаткина, М.А.Данилова, В.И.Стрежикозина, Ю.К.Бабанского, И.Т.Огородникова, И.Н.Казанцева, М.М.Левиной, Г.Д.Кирилловой и других. Исследуются важнейшие проблемы: современные требования к уроку, взаимосвязь частей урока, выбора методов обучения и организации деятельности учащихся; результативность, эффективность уроков и проблема оптимизации обучения; типология урока; формирование личности ученика; повышение нравственного потенциала урока; содержание и формы самостоятельной работы учащихся на уроках; развитие навыков и умений учащихся в динамике учебного процесса; задачи и целевая установка урока; организация и отбор материала; взаимосвязь коллективной, групповой и индивидуальной работы учащихся на уроке; урок и НТР; роль учителя на разных этапах урока; формы проведения урока.

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

В психолого-педагогической литературе раскрыто значение проблемных ситуаций на уроке, помогающих формированию творческого мышления учащихся (исследования А.М.Матюшкина, Я.А.Пономарева, Т.В.Кудрявцева).

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

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

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

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

1. Возникновение проблемной ситуации и постановка проблемы.
2. Выдвижение предположений о вероятном пути решения и выдвижении гипотезы.

3. Доказательство гипотезы, проверка правильности решения проблемы.

М.И.Махмутов, решая в целом вопрос о проблемном обучении, подчеркивает, что в основе традиционного четырехэлементного по структуре урока лежит деятельность учителя, а в основе развивающего урока — активизация познавательной деятельности учащихся. В таких условиях возрастает роль учителя, его творческой работы и организации урока. М.И.Махмутов справедливо утверждает, что при систематическом использовании традиционной структуры урока «невозможна реализация идеи развивающего обучения» (с. 27). Вместо опроса урок может начинаться с фронтальной самостоятельной работы; далее, если объяснение учителя всегда является основным путем передачи знаний, — то как осуществляется развитие учащихся и, наконец, всегда ли закрепление проводить в конце урока и только ли как повторение — ведь не менее важно использовать знания и в новой ситуации? Такая постановка исследования структуры урока заставляет задуматься над путями совершенствования построения урока.

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

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

В дидактике и частных методиках нет единого принципа классификации типов уроков. Назовем некоторые из них: уроки классификации по признаку основной дидактической цели (М.А.Данилов, И.Т.Огородников) — уроки первоначального усвоения

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

В уроках углубленной работы над текстом Н.И.Кудряшев ставит задачу научить «школьников все более основательно и сознательно следить за мыслями писателя, за логикой его образов, понимать произведение как художественное единство. Это очень сложные умения, требующие размышлений, сопоставления, анализа и синтеза». Обобщающие уроки важны в силу необходимости «развития последовательного, логически правильного мышления, умения обосновывать свою мысль убедительными доводами и фактами», справедливо отмечает Н.И.Кудряшев. В целом им создана стройная убедительная типология уроков литературы.

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

Г.Л.Кириллова особое внимание обращает на связь между преподаванием и учением, на соотношение конкретного и обобщенного содержания урока, на сочетание практической и теоретической деятельности — и вычленяет следующие возможности в пост-

роении урока: приближение самостоятельной работы учащихся к началу изучения нового учебного материала, увеличение в работе учащихся элементов творчества, сокращение объема однотипной тренировочной работы.

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

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

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

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

В методике преподавания литературы проблема урока ставится в целом ряде работ, пособий, сборников. Н.И.Кудряшев останав-

ливается на специфических для урока литературы проблемах: роль его в воспитании ученика, учет своеобразия литературы как искусства слова.

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

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

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

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

Немаловажное значение имеют особенности психологии старшего школьника, его интерес к моральным свойствам личности, стремление дать оценку изображенному автором миру и героям, желание систематизировать впечатления от прочитанного, понять

произведение как единое целое и вместе с тем свойственная ряду учащихся чрезмерная логизация в ущерб способности эмоционально воспринять текст.

Остановимся на конкретных примерах изучения романа И.С.Тургенева «Отцы и дети» в X классе.

Различные варианты планирования уроков по роману даны в ряде методических исследований. Предложим следующее планирование уроков:

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

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

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

4-й урок. Тема любви в романе.

5-й урок. Базаров и родители.

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

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

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

Три основных этапа изучения романа можно условно соотнести с 1–2-м, 3–5-м и 6–8-м уроками. На первом этапе следует учесть читательские впечатления учащихся, повысить значимость первоначальных наблюдений над текстом, развить творческое воображение, создать интерес к анализу текста. В структуру первых уроков важно включить активную читательскую деятельность, наблюдения над идейно-композиционной значимостью отдельных эпизодов, диалогов и описаний, что способствует введению читателя-ученика в художественный мир И.С.Тургенева. Содержанию двух первых уроков может соответствовать традиционная «четырёхчленная» структура урока, однако возможна альтернатива: использование поэтапной структуры.

На втором этапе (3–5-й уроки) основной целью является углубленная работа над текстом, постижение авторского замысла, художественного мировоззрения писателя, целостности всех компонентов романа. На этих уроках целесообразно использовать «поэтапную» структуру урока, что поможет сократить объем однотипной информации, увеличить самостоятельность учащихся, активизировать их деятельность, положительную мотивацию и интерес.

И наконец, третий этап (6–8-й уроки) характеризуется сочетанием работы над выводами с развитием умений и навыков учебной деятельности, формированием образных и понятийных обобщений. Одновременно решается задача воссоздания целостности восприятия произведения искусства слова. На заключительных уроках успешно могут быть применены и «четырёхчленная» и «поэтапная» структуры уроков.

Опрос и проверка домашнего задания на первых уроках ориентирует класс на вдумчивое отношение к тексту произведения. Учащиеся сопоставляют описание внешности Базарова (II глава) с описанием внешности Павла Петровича (IV глава), находят приметы времени в романе (хозяйственные заботы помещика и предреформенный период, поведение дворовых и слуг), воспроизводят описание местности по дороге в Марьино. Деятельность учителя и класса в центральной части этих двух уроков направлена на обогащение восприятия художественного текста учащимися, поэтому в методике урока сочетаются наблюдения над словом писателя и формирование первоначальных обобщений о героях и событиях романа. Так, если в первой части урока девятиклассники раскрывали содержание споров Базарова и Павла Петровича, то далее они комментируют характер речи противников в эпизоде X главы («Схватка произошла в тот же день за вечерним чаем»).

Соответственно строится интерпретация целого ряда эпизодов и описаний. Вопросы и задания для беседы в центральной части урока могут быть такими: «Почему по дороге в Марьино «сердце Аркадия постепенно сжималось?», «Как характеризуют Базарова стиль его речи и тон его ответных реплик Павлу Петровичу («равнодушно», «небрежно», «с презрительной усмешкой»)», «Раскройте смысл фразы «Аркадий сибаритствовал, Базаров работал».

Учащиеся постепенно совершенствуют свой читательский опыт, а переход от первоначальных наблюдений к анализу текста, по сути, начинается или готовится на втором уроке. В последней части урока класс коллективно обдумывает итоговые вопросы: «Как относятся обитатели Марьино к Базарову и почему (братья Кирсановы, Фенечка, слуги, Петр, дворовые мальчишки, старик Прокофьич)?», «Как относятся Базаров и Павел Петрович к аристократизму, либерализму, прогрессу, принципам?», «Что отрицает Базаров?», «Как он относится к народу, науке, поэзии, искусству?» Учитель помогает учащимся понять основной конфликт романа и авторскую позицию, а также обобщить первоначальные наблюдения о художественной манере И.С.Тургенева, об особенностях его поэтики.

Планируя работу с учащимися на первом этапе изучения романа «Отцы и дети», важно учитывать особенности восприятия ими эпического произведения. Многочисленные наблюдения показывают, что даже учащиеся X–XI классов при чтении и разборе эпических произведений не улавливают их специфики: особого значения авторского мировоззрения, «взаимосцепления» отдельных частей и образов произведения и характера художественного слова в эпосе — его конкретности, изобразительности и соотнесенности с «голосом» автора. Основным недостатком восприятия эпических произведений является отсутствие целостности. Задачей изучения произведения и должно стать воссоздание этой целостности.

Домашнее задание классу к 3-му уроку дается по рядам:

1. В чем заключается нигилизм Базарова?
2. Дать анализ XI главы и на основе этого анализа раскрыть авторскую позицию.
3. Какие описания, эпизоды, диалоги из I–XI глав вам наиболее запомнились в художественном отношении?

Подготовка задания требует от учащихся знания текста, умения провести анализ, сознательного отношения к эстетической системе автора. Уровень знания и умений десятиклассников, их интерес к работе аналитического характера, степень их эмоциональной восприимчивости выявятся на следующем уроке.

На третьем уроке рассматриваются следующие учебные проблемы:

- В чем заключается нигилизм Базарова?
- Как характеризуют Базарова и Павла Петровича их поведение и реплики в споре (X глава) и во время дуэли?
- С какой целью введены в роман образы Ситникова и Кукшиной?
- В чем вы видите основные особенности поэтики Тургенева?

Важное значение в рассмотрении взаимосвязанных учебных ситуаций имеет анализ XI главы (по результатам домашнего задания), анализ XIII главы (Базаров, Аркадий и Ситников у Кукшиной), выводы о художественном совершенстве романа, сопоставление поведения и речи Павла Петровича и Базарова в сцене дуэли.

В анализе XIII главы романа (Базаров, Аркадий и Ситников у Кукшиной) внимание класса обращается на авторскую характеристику Кукшиной, ее портрет, речь, на значение детали в эпизоде, например: неразрезанные журналы в комнате Кукшиной, ее манеры «ронять» вопросы, стремление Ситникова вторить Кукшиной и поддакивать Базарову, молчание Аркадия, резкость Базарова.

Обдумывая на 4-м уроке тему любви в романе, выбираем две основные учебные задачи:

1. На основе наблюдений над текстом решить, как раскрывается личность Базарова в любви к Одинцовой.

2. Сопоставить отношение Базарова к Одинцовой с историей любви Павла Петровича. Как вы понимаете авторское отношение к героям?

Пятый урок строится с использованием докладов учащихся по теме «Родители Базарова». В основе подготовки учащихся к уроку лежит анализ XX–XXI глав романа. Учитель по ходу урока выдвигает для обдумывания следующие вопросы и задания, помогающие активизировать знания учащихся и приобрести навыки анализа эпического произведения.

- Определить значение XX–XXI глав (Базаров у родителей) в раскрытии идейного замысла автора.
- Как связано описание семейных взаимоотношений в семье Базаровых с развитием основного конфликта романа?
- Какое чувство вызывает у читателя описание взаимоотношений Базарова с родителями?

В анализе композиции образа Базарова и основных сюжетных линий романа на 6-м уроке важно выдержать «единство событийной линии с линией типажа» (М.А.Рыбникова), без чего невозможно добиться целостности изучения эпического произведения.

В начале урока классу предлагается самостоятельно выбрать сцены, в которых наиболее ярко раскрывается личность героя: первое появление Базарова, портрет, споры с Павлом Петровичем, Базаров у Кукшиной, любовь к Одинцовой, взаимоотношения с родителями, дуэль, последний разговор Базарова и Аркадия (конец XVI главы), разговор Базарова с мужиками (начало XXVII главы), смерть Базарова.

Рассмотрение основных композиционных циклов: Базаров в Марьино (главы I–XI); Базаров и Аркадий в городе (главы XII–XV); в имении Одинцовой (главы XVI–XIX); Базаров у родителей (главы XX–XXI); последний визит в Марьино и дуэль (главы XXII–XXVI); смерть Базарова (глава XXVII); эпилог (глава XXVIII) — приводит к соотнесению композиции романа с композицией образа главного героя. Учащиеся самостоятельно анализируют эпизоды романа, делают выводы о художественном таланте автора. Задания и вопросы классу могут быть сформулированы следующим образом:

- Соотнесите смысл заглавия романа с идейно-композиционным значением последнего разговора Базарова и Аркадия.

- Воспроизведите диалог Базарова с мужиком и определите позиции собеседников.

- В чем вы видите художественное совершенство описания сцены смерти Базарова?

- Как помогает содержание последней главы завершить впечатления от героев романа?

- Прочитайте выразительно описание сельского кладбища, определите авторскую позицию в отношении главного героя романа.

Обобщающие уроки по роману имеют важное значение в совершенствовании читательских умений учащихся, развитии монологической речи. Выбор структуры урока учитель решит исходя из особенностей работы по всей теме.

Так, урок по теме: «Своеобразие Тургенева-романиста» может быть проведен как урок-семинар и включать такие последовательные «шаги»:

- Особенности жанра тургеневского романа (сообщение учителя, беседа с классом).

- Приметы времени в романах Тургенева (работа по тексту, сообщение учащихся).

- Своеобразие композиции тургеневского романа (сообщения учащихся).

- Портрет и пейзаж в романе (доклады учащихся).

- Речь героев, значение диалога (беседа с классом).

- Роль Тургенева в развитии жанра социально-психологического романа (сообщение учителя).

Последний (8-й) урок может быть построен традиционно: итоговый опрос, сообщение учителя, закрепление материала и обдумывание тем домашних сочинений.

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

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Назовите важнейшие проблемы урока литературы.

2. Охарактеризуйте одну из классификаций типов уроков.

3. Почему В.В.Голубков разделяет уроки на вступительные занятия, ориентировочные занятия, уроки чтения, анализа текста, итоговые занятия?

4. Что лежит в основе классификации уроков Н.И.Кудряшева?

5. Может ли урок начинаться не с опроса, а с фронтальной самостоятельной работы?

6. Какие условия работы на уроке являются наиболее благоприятными для общего и литературного развития учащихся?

7. Чем обусловлен выбор структуры и формы урока?

8. Дайте анализ материалов планирования уроков по рассказу И.С.Тургенева «Бежин луг» и развернутого плана четвертого урока. Определите его место в системе уроков.

Тема: И.С.Тургенев. Бежин луг (VII класс)

Чурикова Мария Владимировна, учитель школы № 510 г. Москвы

Поурочное планирование

1-й урок. Вступительное слово учителя о жизни и творчестве И.С.Тургенева с использованием текста ранее изученного рассказа «Муму». Индивидуальные сообщения учащихся. Ориентировочные темы: «Жизнь писателя в Спасском-Лутовинове», «Иван Сергеевич и его мать Варвара Петровна» и др. Демонстрация диапозитивов или диафильма. Стихотворение в прозе «Русский язык» — возмущенное отношение писателя к родному языку и как своеобразный эпиграф к изучению рассказа «Бежин луг». Место рассказа в цикле «Записок охотника». Выразительное чтение произведения учителем или слушание в грамзаписи в исполнении профессиональных чтецов. Составление цитатного рассказа (работа начинается в классе, завершается дома).

2-й урок. «В ночном». Изображение мальчиков. Групповая характеристика героев. Приемы раскрытия образов: описание внешности (портрет), манера держаться, говорить (речевая характеристика), авторская оценка. Приемы анализа: творческий пересказ, выразительное чтение и анализ эпизодов, комментирование текста.

3-й урок. «Павел и Илья» (сопоставительная характеристика). Характеристика главных героев на основе их поступков, сопоставление и оценка поведения героев в одинаковых ситуациях, выявление авторского отношения.

4-й урок. «Проблема человека и природы в рассказе». Пейзаж и его роль в произведении. Определение изобразительно-выразительных средств языка.

Конспект 4-го урока

Тема. «Человек и природа как главная тема рассказа «Бежин луг».

Цель: воздействуя на эмоции и чувства учащихся, показать красоту и величие тургеневского пейзажа, его смысловую и образную роль в рассказе, связать описание природы с основной проблематикой произведения.

- Обращение к письмам, дневниковым записям И.С.Тургенева: «Прежде чем лечь спать, я каждый вечер совершаю маленькую прогулку. Вот различные звуки, которые я слышал: шум дыхания и крови в ушах, шорох, неустанный шепот листьев. Треск кузнечиков: их было четыре в деревьях на дворе...» Так автор умел вслушиваться в природу, чувствовал каждый звук или шорох.

- Выразительное чтение описания начинающегося утра.

Задание: проследить за умением Тургенева рассказать читателю о том, что он видел и слышал.

Беседа с классом:

Какие строки помогают понять, что начался новый день?

Как «зачиналось» это утро?

На что обращает внимание автор? Какими мы видим звезды, луг, холмы, кусты, небо, речку?

Каким настроением проникнуто все описание утра?

С помощью каких изобразительно-выразительных средств создается эта картина?

Почему Тургенев использует выражение «утро зачиналось», а не «утро начиналось»? Как вы понимаете смысл этого слова?

- Прослушивание грамзаписи или магнитофонной ленты: фрагменты симфонической картины Э.Грига «Утро».

Беседа с классом:

Какие чувства вызвало у вас это произведение? Что вы представляли, когда слушали музыку?

Какую картину нарисовали бы вы и какими красками? (Можно предложить задание нарисовать эту картину или написать мини-сочинение.)

- Работа над обобщениями:

Какова же основная тема рассказа? Главная тема «Бежина луга» — человек и природа. Не случайно рассказ и начинается и завершается описанием картин природы. Эта тема является ведущей не только в этом произведении, но и во всем сборнике. «Запис-

ки охотника» открываются рассказом о двух человеческих натурах «Хорь и Калиныч», а завершаются «Лесом и степью» и словами любви к «природе» и «свободе». Понимание природы у Тургенева включает в себя народное толкование стихийных сил природы, и сама природа — стихия таинственного и непостижимого для человека.

Рассказ начинается с описания теплого погожего июльского дня.

Задание: сравнить описание в начале и в конце рассказа, какую роль играет каждое из них?

Какое время дня описывается в начале «Бежина луга»?

На что обращает внимание автор при описании утра, полдня, вечера? Какие краски используются?

В чем особенность изображения явлений природы?

Чем отличается первое описание от второго?

Первое вводит читателя в мир крестьянской жизни, оно дается глазами охотника-рассказчика и крестьянина-земледельца. «Подобной погоды желает земледелец для уборки хлеба...»

Второе завершает рассказ оптимистически. Чувство радости, уверенности наполняет душу писателя. Многие современники увидели в словах «утро зачиналось» огромную веру в судьбу России, ее будущее. Эти строки перекликаются со стихотворением в прозе «Русский язык»: «Но нельзя верить, чтобы такой язык не был дан великому народу!»

- Обобщение учителя.

Но чувство тревоги все равно не покидает читателя. Рассказ завершается известием о смерти Павла. «Я, к сожалению, должен прибавить, что в том же году Павла не стало. Он не утонул: он убился, упав с лошади. Жаль, славный был парень!» Эти слова недаром обронены Тургеневым, они являются вторым финалом рассказа.

Павлуша в рассказе по-особому выделен: во-первых, самим рассказчиком, во-вторых, своими товарищами и как бы самой природой. В образе Павла пересекаются три линии: природа — человек — судьба. Павел — личность незаурядная, которая пытается познать действительность, заглянуть в тайны природы с помощью разума, т.е. рационалистически. Он противостоит миру «непознанного и тайного». Но мир природы полностью не раскрывает себя, лишь единицам позволяет «заглянуть в себя», и за это часто берет самую жестокую и высокую плату — человеческую жизнь. В последующие годы Тургенев вновь и вновь обращается к теме гармонии человека и природы в различных по жанру произведениях. Это и рассказы, и заметки, и философские эссе, в кото-

рых он пытался осмыслить вопрос о соотношении природы и творческой личности. Поэтому анализ «Бежина луга» позволяет наметить линию, которая становится главной в осмыслении Тургеневым природы как предмета эстетических размышлений и художественного изображения.

* * *

1. Ознакомьтесь с кратким конспектом урока учителя Е.А.Зининой и ответьте на вопросы:

В чем вы видите основную концепцию урока?

Со всем ли вы согласны?

2. Назовите виды работ, способствующие углублению восприятия учащимися текста художественного произведения.

3. Соответствует ли выбор структуры и технологии урока его содержанию и поставленным задачам?

4. Как бы вы провели урок по данной теме?

Тема: Символика и подтекст в комедии А.П.Чехова
«Вишневый сад» (X класс)

Зими́на Елена Андреевна, учитель лицея № 1535 г. Москвы

К р а т к и й к о н с п е к т у р о к а

Цели и задачи урока:

- Подведение итогов изучения монографической темы. Уяснение авторской позиции в последней пьесе А.П.Чехова, уточнение представлений учащихся о мировоззрении писателя.

- Постижение идейно-художественного своеобразия пьесы А.П.Чехова. Дальнейшее формирование представлений учащихся о специфике драмы как явления искусства, о своеобразии драматургического таланта А.П.Чехова.

- Освоение на новом для учащихся уровне понятия «символ» в сопоставлении с понятиями «образ» и «аллегория».

- Дальнейшее формирование навыка проникновения в подтекст произведения, трактовки конкретного образа, сцены и пьесы в целом.

- Рассмотрение произведения в контексте литературной традиции.

Методика урока: слово учителя, работа со справочной литературой, аналитическая беседа, текстуальный анализ отдельных сцен, комментированное чтение, выразительное чтение учащихся, работа по индивидуальным заданиям.

Ход урока:

1-й этап

Раскрытие учителем целей и задач урока, формулировка темы.

2-й этап

Работа над понятиями «символ» и «подтекст» с привлечением справочной литературы и с опорой на ранее изученный материал.

Вопросы к аналитической беседе с кратким комментарием:

1. В чем проявляется взаимосвязь понятий: символ — аллегория? (Перевод образа в иносказательный план.)

2. В чем состоит принципиальная разница этих понятий? (Тяготение аллегории к однозначности, многозначность символа.)

3. Достройте мысль, вставив в предложение с пропусками слова «символ» и «аллегория»:

«В.....единичное привлечено для наглядного показа общности,

в.....наглядная картина иллюстрирует какую-либо общность».

(А.Ф.Лосев)

В связи с этим вспомните пьесу А.Н.Островского «Гроза». Какова символика центрального образа, вынесенного в название драмы?

(Гроза как тирания, как возмездие, как освобождение и как очищение, «благодать».)

4. Назовите центральный образ-символ пьесы А.П.Чехова «Вишневый сад» и дайте максимальное количество его интерпретаций, обоснуйте все трактовки.

(Неназванные учащимися трактовки ищутся коллективно, опираясь на соответствующий цитатный материал.)

Что символизирует ВИШНЕВЫЙ САД?

— Безвозвратно ушедшее прекрасное прошлое Раневской и Гаева, царство дорогих сердцу теней.

Любовь Андреевна (*глядит в окно на сад*). О мое детство, чистота моя!

...О мой милый, мой нежный, прекрасный сад!.. Моя жизнь, моя молодость, счастье мое, прощай!»

— Высокая поэзия жизни.

В а р я (*тихо открывает окно*). Взгляните... какие чудесные деревья! Боже мой, воздух! Скворцы поют!

Любовь Андреевна. Какой изумительный сад! Белые массы цветов, голубое небо...

— Счастье.

Любовь Андреевна. О, сад мой! После темной ненастной осени и холодной зимы опять ты молод, полон счастья, ангелы небесные не покинули тебя...

— Символ мрачного крепостнического прошлого России.
Трофимов ...все ваши предки были крепостники и неужели с каждой вишни в саду, с каждого листка, каждого ствола не глядят на вас человеческие существа...

— Символ жизненного коммерческого успеха.
Лопухин. Вишневый сад теперь мой!

— Россия.
Трофимов. Вся Россия наш сад.

— Вечные ценности.
(Предложенный подбор цитат обогащается по ходу урока.)

5. На примере реплики Лопухина покажите, каким способом конкретный образ переводится в символический план. Приведите аналогичные примеры.

«... и тогда вишневый сад станет счастливым, богатым, роскошным...»

(Только одно последнее слово в ряду определений в полной мере применимо к конкретному значению слова «сад».)

Выводы учителя и учащихся.

Для того, чтобы читатель воспринял образ как символ, должны быть соблюдены определенные условия:

- Образ должен опираться на сложившуюся традицию.
- Общий контекст произведения должен указывать на символическое значение образа.

Обобщающие вопросы, подводящие итог второго этапа урока: Какова трансформация центрального образа от начала к концу пьесы?

(От майского цветения деревьев к октябрьскому бесприютному пейзажу, от полной и радостной жизни сада к его гибели под топором нового хозяина.)

Что в большей степени характерно для чеховской поэтики: очевидные, броские, или неявные символы?

(Скрытая символика, уводящая в подтекст пьесы.)

3-й этап

Выявление предметных образов-символов в пьесе и их интерпретация. Сообщение учащегося с привлечением цитат. Комментарий класса.

Предлагается работать со следующим материалом:

«Книга»

Лопухин (*перелистывает книгу*). Читал вот книгу и ничего не понял. Читал и заснул.

(Книга — традиционный символ культуры, к которой Лопухин не приобщен.)

Аня (*в финале пьесы утешает мать*). Мы, мама, будем вместе читать разные книги... прочтем много книг, и перед нами откроется новый чудесный мир...

(А.П. Чехов связывает с образом книги мысль о домашнем очаге, об устойчивом домашнем гармоничном мире, который вряд ли будет дарован героям.)

«Ключи»

Варя появляется на сцене с ключами на поясе.

(Ключи как знак привязанности к хозяйству, символ нужности, востребованности человека. Возможно, эта деталь указывает и на некоторую «бескрылость» Вари.)

Трофимов (*обращается к Ане*). Если у вас есть ключи от хозяйства, то бросьте их в колодец и уходите. Будьте свободны, как ветер.

(Ключи как символ несвободы, привязанности к обыденному.)

После реплики Лопухина о том, что он купил вишневый сад, Варя «снимает с пояса ключи, бросает их на пол».

Лопухин (*поднимает ключи, ласково улыбаясь*). Бросила ключи, хочет показать, что она уже не хозяйка здесь... (*Звонит ключами*.) Ну, да все равно.

(Символические жесты героев указывают на смену хозяев. Приобретение прав на ключи чревато искажением внутреннего мира героя, утратой способности тонко чувствовать, сострадать. Ключи не просто символ власти, но и символ ее растлевающей силы.)

Л о п а х и н. Приходите все смотреть, как Ермолай Лопухин хватит топором по вишневному саду... Пускай все, как я желаю!

Конец 4 действия. Слышно, как на **ключ** запирают все двери, как потом отъезжают экипажи. Становится тихо.

(Звуковой образ символизирует завершенность событий в их невозвратности и непоправимости. Фирс остается умирать в заколоченном доме.)

«Золотой»

Л ю б о в ь А н д р е е в н а (*уронила портмоне, рассыпала золотые*). Ну, посыпались...

Раневская отдает подвыпившему прохожему золотой.

(Деньги — не только символ растроченного богатства, но ослабленной воли, ослабленной связи героини с реальностью, с близкими ей людьми. Широкий жест Раневской — знак расточительности, а не доброты, безалаберности, а не щедрости, безволия, а не деятельного сострадания ближнему.)

Есть ли такая же разоблачительная символическая деталь, снижающая образ Гаева? (Леденцы, бильярд как символы нелепо, пусто прожитой жизни.)

«Часы»

Лопухин — единственный герой, который все время смотрит на часы (ремарки: «взглянув на часы», «поглядев на часы»), говорит о времени (*«Время не ждет»*).

(Часы — традиционный символ времени, ключевой для пьесы.)

Докажите, что символическое движение стрелки часов в пьесе — от счастья к несчастью.

(Действие начинается весной, а заканчивается глубокой осенью, майскую пору цветения сменяет октябрьский холод.)

Итоговый вопрос: Как все отмеченные образы-символы связаны с проблематикой пьесы? (Беседа с классом.)

4-й этап

Слово учителя о многослойности символического пространства пьесы. (Работа учащихся заключается в доказательстве тезисов, которые дает учитель, в подборе соответствующих примеров, в оформлении лаконичных, схематичных записей по ходу урока.)

1. Чеховское определение жанра пьесы имеет символический подтекст. (Слово «комедия» может быть понято в бальзаковском

смысле слова: «человеческая комедия». Комедия — панорама жизни.)

2. Обобщенно-символический подтекст заложен в системе образов:

— представлены все основные сословия, три поколения;

— герои делятся на людей фразы и людей дела, вычлениются в системе образов «жертвы и хищники, несчастные и счастливые»;

— все герои так или иначе могут быть названы «недотепами».

3. В пьесе есть система символических противопоставлений (мечта — реальность, счастье — беда, прошлое — будущее).

4. В речи героев встречаются традиционные символы, слова-эмблемы. (Трофимов: «Мы идем неудержимо к яркой звезде».)

5. Авторские ремарки порой переводят действие в условный план. (Петя завораживает Аню громкими словами, которые исполнены верой в прекрасное будущее: «Я предчувствую счастье..., я уже вижу его...». В авторской ремарке не случайно упоминается Епиходов, который «играет на гитаре ту же грустную песню». Так проявляется авторское сомнение в справедливости предчувствий Пети.)

6. Сюжетные повороты в пьесе Чехова часто приобретают символический подтекст. (Финал пьесы. Вина за трагическую развязку жизни Фирса возлагается на всех основных героев пьесы.)

5-й этап

Итоговый вопрос классу (возможны два варианта: письменный или устный ответ): Сценичны ли, с вашей точки зрения, пьесы А.П.Чехова? С какими трудностями сталкивается режиссер при постановке чеховской драмы?

6-й этап

На дом учащиеся получают задание написать работу на тему «Звуковая символика пьесы А.П.Чехова «Вишневый сад». (Предполагается, что учащиеся должны объяснить следующие звуковые образы: звук лопнувшей струны, который упоминается 2 раза, вальсы в исполнении еврейского оркестра и стук топора в финале пьесы.)

Литература

Активные формы преподавания литературы: Лекции и семинары на уроках в старших классах / Сост. Р.И.Альбеткова. — М., 1991.

Богданова О.Ю., Овчинникова Л.В., Романичев а Е.С. Экзамен по литературе: от выпускного — к вступительному. — М., 1997.

- Ильин Е.Н. Рождение урока. — М., 1986.
- Ионин Г.Н., Хватов Л.И. Русская литература XX века: Учеб. пособие для XI класса. — СПб., 1994.
- Качурин М.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы. — М., 1988.
- Квятковский Е.В., Матвеева З.И. Дидактический материал по литературе для IX класса вечерних (сменных) школ. — М., 1979.
- Колокольцев Е.Н. Искусство на уроках литературы. — Киев, 1991.
- Крундышев А.А. Как работать над сочинением. — СПб., 1992.
- Леонов С.А. Литература классицизма в школьном изучении: Пособие для учителей общеобразовательных школ, гимназий, лицеев. — М., 1997.
- Литература: Русская классика (избранные страницы). IX класс: Учебник-практикум для общеобразовательных учреждений / Под ред. Г.И.Беленького. — М., 1997.
- Озеров Ю.А. Экзаменационное сочинение на литературную тему. — М., 1995.
- Поэтика художественного текста на уроках литературы: Сб. статей / Отв. ред. О.Ю.Богданова. — М., 1997.
- Русская литература XX века. II кл.: Учеб. для общеобразовательных учебных заведений: В 2 ч. / Под ред. В.В.Агенова. — М., 1996.
- Русская литература XIX века. X кл.: Практикум / Под ред. Ю.И.Лысого. — М., 1997.
- Современный урок русского языка и литературы / Под ред. З.С.Смелковой. — Л., 1990.
- Урок литературы: Пособие для учителя / Сост. Т.С.Зепалова, Н.Я. Мещерякова. — М., 1993.
- Урок в восьмилетней школе / Под ред. М.А.Данилова. — М., 1966.
- Урок литературы в средней школе / Под ред. Т.Ф.Курдюмовой. — М., 1984.
- Чертов В.Ф. Семинарские занятия по русской литературе XIX века. — М., 1997.
- Шнейберг Л.Я., Кондаков И.В. От Горького до Солженицына: Пособие по литературе для поступающих в вузы. — М., 1997.

ГЛАВА X

РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Развитие устной и письменной речи школьников — одно из стержневых направлений в методике преподавания литературы. Обогащение словарного запаса учащихся на материале художественных произведений, обучение связной речи и развитие ее выразительности — таковы основные задачи, которые решаются в практической работе словесников и теоретических исканиях методистов. Большой вклад в разработку проблемы внесли Ф.И.Буслаев, В.Я.Стоюнин, В.П.Острогорский, Л.И.Поливанов, В.П.Шереметевский, В.В.Голубков, А.Д.Алферов, М.А.Рыбникова, К.Б.Бархин, Н.М.Соколов, Л.С.Троицкий, С.А.Смирнов, Н.В.Колокольцев, А.А.Липаев, современные ученые К.В.Мальцева, М.Р.Львов, Т.А.Ладыженская, В.Я.Коровина, О.Ю.Богданова, Н.А.Демидова, Л.М.Зельманова, Т.Ф.Курдюмова, Н.И.Кудряшев, М.В.Черкезова и др.

Проблемы речевого развития

Развитие речи и речевая деятельность

Понятие развития речи выступает как в философско-психологическом, так и в научно-методическом значениях. Оно представляет собой постоянно протекающий в течение всей жизни человека процесс овладения речью и ее механизмами в непосредственной взаимосвязи с духовным становлением личности, обогащением ее внутреннего мира. Духовная жизнь человека материализуется не только в его социальной и производственной деятельности, но и в речевых поступках, его языковом поведении, то есть в текстах, им порождаемых, философско-эстетические подходы во многом помогают осмыслению проблемы формирования речевой и коммуникативной деятельности в совокупности с развитием духовных интересов личности в процессе ее

контакта с произведениями искусства. Интенсивное развитие речи человека происходит в процессе изучения литературы. Речь неотделима от морально-этических убеждений и поведения человека. Философы и ораторы прошлого связывали истинное красноречие с высоким нравственным уровнем говорящего. «Никто не может быть красноречивым, не быв добродетельным. Красноречие и есть голос внутреннего совершенства» (В и н о г р а д о в В.В. О художественной прозе. — М., 1930. — С. 112).

В более узком, научно-методическом значении под развитием речи понимается «специальная учебная деятельность учителя и учащихся, направленная на овладение речью» (Л ь в о в М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. — М., 1988. — С. 168-169). Естественно, что в средней школе такого рода учебная деятельность осуществляется на основе философского и психологического понимания речи и процесса ее развития с учетом «речевого возраста» (А.К.Маркова), возможностей конкретного предмета и освоения параллельно со школьным обучением богатства родного языка из других жизненных источников.

В работе по развитию речи учащихся в связи с изучением литературы необходимо сочетать три подхода:

1. Психолингвистический, базирующийся на теории речевой деятельности.

2. Лингводидактический, исследующий закономерности обучения родному и иностранным языкам.

3. Методико-литературный, учитывающий возможности художественной литературы, литературоведения, критики и теории ораторского искусства.

Достижению наибольшей эффективности работы по развитию речи школьников способствует осуществление ее в условиях коммуникативной деятельности, поэтому в теорию и практику речевого развития вошел психолингвистический термин «речевая деятельность», означающий систему речевых действий, характеризующихся единством общения и мышления и опирающихся на модель порождения речевого высказывания, представляющую собой индивидуальную речь человека. Очень точно определила соотношение понятий язык, речь, речевая деятельность А.К.Маркова, утверждая, что язык приобретает определенные функции, включаясь в речевую деятельность с разными задачами; он становится средством общения только в контексте речевой деятельности.

Среди многообразных видов человеческой деятельности философы и психологи выделяют такие виды, как коммуникативная, или деятельность общения, речевая, художественная и раскрывают их взаимные связи, что стимулирует активность

личности, разносторонность ее проявлений. Так, художественное освоение мира представляет собой синтетическое единство четырех основных видов деятельности: познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной и коммуникативной. Характеризуя связь между художественной и коммуникативной деятельностью, М.С.Каган пишет: «...между ними находятся многообразные конкретные действия, в которых коммуникативные устремления человека выступают в виде игры, соединяющейся в самых различных пропорциях с искусством. Эти художественно-игровые формы деятельности наиболее полно и ярко представлены в жизни ребенка. Психологи называют их обычно ролевыми играми, или сюжетными играми, хотя точнее всего бы именовать их художественными играми. И в жизни взрослого человека игровая и некоторые другие формы общения бывают художественно организованными, художественно сконструированными» (К а г а н М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. — М., 1974. — С. 134).

Разработанная психолингвистами модель порождения речевых высказываний включает в себя следующие этапы: а) этап мотивации высказывания; б) этап замысла; в) этап осуществления замысла (реализация плана); г) сопоставление реализации замысла с самим замыслом. Данные этапы соответствуют структуре любого интеллектуального акта (Л е о н т ь е в А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. — М., 1969).

Осуществляя речевое развитие школьников на занятиях по литературе, учителю следует опираться на знание особенностей коммуникативной деятельности, так как усвоение языка и речи наиболее эффективно происходит в процессе общения. Деятельность общения требует такого контакта с другими людьми, при котором субъект видит в них себе равных и потом рассчитывает на обратную связь, на обмен информацией, а не на одностороннее ее осуществление. Общение рассматривается как деятельность практическая, будь то общение физического, психического, материального или духовного уровня. Речевое общение есть один из видов коммуникативной деятельности.

Лингводидактический подход ориентирует учителя и школьников на формирование умений целенаправленно строить речевые произведения, обладающие определенными стилистическими особенностями и значительной действенностью. Такие умения отечественные и зарубежные лингводидакты считают высшими и для их развития и совершенствования предлагают следующие группы упражнений, выполнение которых хорошо согласуется со спецификой литературы как учебного предмета и способствуют

повышению уровня языковой и литературной креативности школьников. Это:

1. Упражнения по реализации ролевого принципа развития речи.
2. Упражнения с элементами развития продуктивного артистизма речи.
3. Развитие умений художественной критики.
4. Развитие умений эстетического анализа текста.
5. Упражнение на приобщение школьников к герменевтической исследовательской процедуре при работе с текстом, например, создание режиссерских ремарок, упражнения типа «найди отрезки текста, которые надо читать одинаковым голосом» и др.

Ведущие принципы формирования и совершенствования речевой деятельности в процессе изучения литературы

Деятельностный подход к развитию речи учащихся в процессе занятий по литературе конкретизируется в следующих принципах совершенствования речевой деятельности:

— взаимодействие нравственного воспитания, интеллектуального, художественно-эстетического и речевого развития школьников в процессе постижения литературы;

— органическая взаимосвязь работы по развитию речи со всеми компонентами занятий по литературе, обеспечивающая как совершенствование речевой деятельности учащихся, так и углубление восприятия ими литературного материала;

— разнообразие методических форм и приемов, стимулирующих творческую речевую деятельность учащихся на материале занятий по литературе;

— соблюдение преемственности с содержанием и разновидностями речевой деятельности учащихся, осуществляемыми в начальных, средних и старших классах;

— практическая направленность работы по развитию речи учащихся и приближение ее как к реальным жизненным ситуациям, так и к некоторым формам искусства;

— систематический характер работы по совершенствованию речи школьников;

— учет межпредметных связей литературы, русского языка, истории и других предметов в процессе организации речевой деятельности **школьников**.

Предлагаем краткий комментарий к некоторым из сформулированных принципов, которые наиболее полно учитывают специфику литературы как учебного предмета.

Ведущими принципами организации работы по совершенствованию речевой деятельности учащихся в связи с изучением литературы является неразрывное единство этой работы с

анализом художественного произведения, с интеллектуальным, нравственным и художественно-эстетическим развитием, т.е. формированием духовной личности в широком смысле. Это принципиальное положение, вытекающее из философского и лингвистического понимания, звучало еще в трудах В.В.Голубкова, М.А.Рыбниковой, Н.В.Колокольцева, предостерегавших учителей от формального подхода к занятиям по совершенствованию речевой культуры школьников, от отрыва их от работы по литературному образованию и нравственно-эстетическому воспитанию.

Необходимость осуществления данных принципиальных положений объясняется характером деятельности человека, различные виды которой протекают в комплексе и оказывают воздействие друг на друга. Так, занятия по развитию речи интенсивно формируют интеллектуально-трудовые умения учеников, имеющие большую практическую значимость для последующего овладения будущей профессией. Вклад уроков литературы заключается в формировании на протяжении всего процесса обучения определенных основ культуры чтения; умения пользоваться литературой, посвященной различным областям гуманитарных и технических наук, культуры; умения пользоваться различными библиотеками, справочниками, энциклопедиями, то есть всем, что побуждает учащихся к поиску, нахождению и использованию в работе нужной информации.

Литература как учебный предмет, изучающий искусство слова, создает особые условия для овладения учащимися приемами творческого труда, исследовательской поисковой работы, связанной с умением самостоятельно решать сложные проблемы, с критическо-оценочной деятельностью на материале изучаемых художественных произведений, подготовкой устных выступлений и письменных работ различных типов и жанров. В такого рода учебном труде развиваются творческие способности, школьники понимают практическую направленность своей работы, а также оценивают собственные возможности, что повышает заинтересованность в результатах. Таким образом, формируется сознательное отношение к интеллектуальному труду.

Из многообразных форм творческой деятельности учащихся можно выделить подготовку докладов и сообщений на литературные темы. В процессе этой работы формируются и закрепляются как трудовые навыки, так и специальные речевые умения. Вооружению приемами творческого труда могут служить и такие разновидности речевой деятельности на уроках литературы, как публицистические выступления и высказывания художественно-творческого плана.

В исключительно тесной взаимозависимости находятся художественно-эстетическая и речевая деятельность и, следовательно, одной из задач учителя литературы становится максимальное использование возможностей, вытекающих из характера этого взаимодействия. При таком подходе, особенно в старших классах, с одной стороны, повышается эффективность нравственно-эстетического воспитания и формирования художественного вкуса, с другой стороны, происходит обогащение лексического запаса школьников, а также успешное совершенствование умений связной речи в различных жанрах устных высказываний. При этом устные выступления, рассчитанные на массовую аудиторию, несут все более творческий характер, приобретают художественность.

Под художественностью следует понимать образность и эмоциональность устной речи, усиленные обращением к образности и выразительности средств искусства, содействующих возникновению гармонического совершенства содержания и формы проводимого мероприятия: к этим факторам следует добавить и взволнованную самоотдачу оратора, его обаяние, способность, находясь все время, по выражению К.С.Станиславского, в состоянии «публичного одиночества», думать, размышлять, сопоставлять, убеждать.

Цель художественности состоит в максимальном усилении нравственного, идейного, эстетического воздействия на личность. Обращение к элементам художественности помогает установлению и упрочению контакта между выступающим и аудиторией. Большими возможностями использования взаимосвязей художественно-эстетической и речевой деятельности для всестороннего развития личности подрастающего человека, воспитания у него потребности в словесном творчестве обладают занятия по литературе, так как здесь «школьник имеет дело со словесно-художественным произведением» и «он как бы выходит из сферы обыденного языка и вступает в иную речевую стихию, в стихию художественной речи, призванной выразить эстетическое отношение писателя к жизни» (М о л д а в с к а я Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. — М., 1976. — С. 40-61). В современных исследованиях по методике преподавания литературы творческая деятельность учащихся, в том числе деятельность, направленная на создание творческих речевых произведений, рассматривается как условие повышения нравственно-эстетического влияния литературы на формирование личности. Так, Е.В.Квятковский среди критериев литературно-художественной подготовленности школьников выделяет выразительность, индивидуальное своеобразие и творческий характер речи. «Отсюда особое внимание к эмоциональности, образности, яркости устной и письменной речи, вла-

дению разнообразными речевыми стилями; ее индивидуальному своеобразию и личностному характеру; умению использовать в устных сообщениях и письменных работах культурные реалии, характерные для данного произведения, писателя, эпохи; владению элементарными литературно-творческими навыками». Подчеркивая неисчерпаемость тематики и жанрового своеобразия творческих работ, приближенных к реальным задачам, связанным с формированием мировоззрения, художественного вкуса учащихся, выявлением эмоционально-оценочных суждений, исследователь в качестве примерных рекомендаций советует обратиться к еще редко практикуемым в школе жанрам, как репортаж (теле-, радио- и газетный), рассказ бывалого человека, ораторское выступление, публицистическая статья, письмо к другу, картинка с места события, оценка. Предлагаемая система работы, помимо решения чисто образовательных задач, будет способствовать формированию и развитию наблюдательности, фантазии, поможет обнаружить и развить заложенные в каждом человеке художественные задатки, приблизит литературно-художественное образование и воспитание к практике межличностного общения.

Основные направления работы по развитию речи учащихся

Методика преподавания литературы выдвигает в качестве основных направлений работы по развитию речи школьников при условии реализации деятельности подхода следующие направления:

1. Словарно-фразеологическая работа с текстом художественного произведения и литературно-критических материалов.
2. Обучение школьников различным видам и жанрам монологических высказываний на литературные темы от пересказов текста до индивидуально-творческих высказываний.
3. Организация речевой деятельности школьников в процессе диалогического общения.
4. Создание речевых ситуаций, стимулирующих развитие речи школьников на деятельностной основе.
5. Активизация межпредметных взаимодействий на уроках литературы в аспекте речевой деятельности.

Критерии речевого развития учащихся средней школы

В результате систематической работы по формированию и развитию речевой деятельности на уроках литературы во взаимодействии с изучением русского языка и других гуманитарных предметов ученые-методисты (Н.В.Колокольцев, Т.А.Ладыженская, К.В.Мальцева, В.Я.Коровина и автор настоящей главы) выдвигают

нули следующие критерии речевого развития, которого школьники достигают в процессе обучения в период с V по XI класс. К ним относятся:

1. Владение активной лексикой, характеризующей духовный мир писателя и героя литературного произведения, нравственно-психологические особенности человеческой личности.

2. Владение общественно-философской и научной терминологией, использование ее в характеристике эпохи, мировоззрения и творчества писателя.

3. Владение теоретико-литературной и искусствоведческой терминологией, использование ее в процессе анализа художественного текста и различных высказываниях литературоведческого и литературно-критического характера.

4. Владение изобразительно-выразительными средствами языка, в том числе пословицами, поговорками, афоризмами, использование их в контекстной речи различного уровня.

5. Понимание особенностей вида и жанра высказывания в соответствии с его целями, ситуацией общения и умение практически владеть им (аналитический пересказ, художественный пересказ, ответ, сообщение, доклад, художественно-биографический рассказ, слово о писателе и т.д.).

6. Содержательность высказывания.

7. Четкость, логичность, стройность композиции высказывания.

8. Владение приемами общения со слушателями во время выступления.

9. Ведение диалога на литературные темы.

10. Самостоятельность в подготовке выступления.

11. Оптимальное сочетание в высказываниях материала, изученного по литературно-критическим, литературоведческим источникам, на основе анализа текста, с собственными рассуждениями.

12. Владение особенностями того или иного речевого стиля в соответствии с определенным жанром высказывания и ситуацией общения.

Исходя из данных критериев речевого развития для учащихся каждого «речевого возраста» (по периодизации А.К.Марковой) разрабатываются собственные критерии и уровни, служащие ориентирами для организации речевой деятельности в процессе изучения литературы.

Устная речь

Развитие устной речи как социальная и методическая проблема

Проблема развития устной речи школьников приобретает все большее общественное значение, так как речь является убе-

тельным показателем духовной культуры личности. Становление в России гражданского общества, углубление процессов гуманизации культуры и образования, начавшийся процесс возрождения духовности, возвращения к истокам и традициям отечественной культуры, освобождение от догматических и односторонних оценок явлений искусства меняют стиль общения между людьми, преобразуют его в сторону расширения тематики, более полного использования богатства устной речи, внимания к личности собеседника. В школе также усиливается внимание к личности ученика, его духовному развитию, культуре, стилю мышления и речи, способности к творчеству. Не случайно, что почти во всех общеобразовательных школах, не говоря уже о лицеях и гимназиях, в учебный план вводятся такие предметы, как ораторское искусство (или риторика), актерское мастерство, выразительное чтение, психология общения и т. д. Обществу необходимы люди, владеющие словом, умеющие отстаивать свои убеждения, взгляды, вести дискуссию, творчески включающиеся в процесс межличностной коммуникации.

Вместе с тем в обществе и системе образования, зеркально отражающей состояние государства, заметно развитие и других тенденций — бездуховного развития значительной части молодежи, ее нравственно-эстетического оскудения, отстранения от культурных ценностей. Резко понизились требования к культуре устной и письменной речи. Крайней бедностью отличается язык ораторских выступлений на различного рода съездах, заседаниях, собраниях, в телевизионных передачах (однообразии лексического состава, отсутствие образности, обилие штампов, ненужных заимствований, введение диалектных слов, выражений откровенно грубых, неверная расстановка ударений). К сожалению, эти недостатки характеризуют подчас и выступления на литературно-художественные и педагогические темы. Иногда даже подобным образом страдает и речь учителей русского языка и литературы.

Формированию речевой культуры подрастающего поколения во многом препятствует пассивное познание произведений через средства массовой информации, что заменяет и само чтение и речевое общение интеллектуально-эстетического характера. Вот почему особо важно проводить работу по развитию устной речи в контексте деятельности, создавая такие ситуации речевого общения школьников на уроках литературы, которые бы формировали умение владеть теми или иными жанрами устных высказываний.

Еще В.В.Голубков тесно связывал основы для формирования устной речи школьников с теорией и практикой ораторского искусства. Определяя особенности устной речи (живое выразитель-

ное слово, импровизированность, непосредственность общения оратора со слушателями), он разработал четыре стороны обучения мастерству устной речи, которые составляют подготовка содержания речи, обучение композиции речи, словесное оформление материала, владение нормами литературного языка. Основными принципами обучения школьников устной речи, по Голубкову, является связь устной речи с жизнью, интерес к содержанию и форме речи, умелое руководство учителя и т.д.

Для трудов М.А.Рыбниковой по вопросам развития устной речи характерно стремление создать стройную систему в обучении. Исследовательница подчеркивала важность установления межпредметных связей уроков грамматики и литературы, которые вместе выполняют задачу воспитания в ученике сознательного отношения к слову, как к «серьезнейшему показателю внутренней жизни», призывала «пробудить критическое отношение к употреблению того или иного слова или термина» (Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения: Пособие для учителя. - М., 1985. - С. 248).

Уроки литературы должны придать языку школьников эмоциональную окраску, сделать их язык более тонким и взыскательным в смысле передачи всякого рода оттенков в окружающей жизни. Эта позиция М.А.Рыбниковой реализовывалась в системе накопления слов и фразеологических оборотов по тематическим кругам от класса к классу: а) действие и движение в связи с материалами повествовательного характера (V класс); б) предмет, явление внешнего мира в связи с материалами описательного характера (VI класс); в) психические состояния, внутренний мир человека, работа над характеристикой (VII класс), естественны при скрещивании и повторении названных тем в жизни языка и в практике уроков.

Выдвинутые и апробированные М.А.Рыбниковой в среднем звене литературного образования принципы словарной работы создают хорошую перспективу для ее продолжения и развития в старшем звене.

Большой вклад в развитие методики работы над устной речью в процессе изучения литературы внес Н.В.Колокольцев, сосредоточив внимание на лексико-фразеологической работе с художественным текстом и на таких видах устных высказываний школьников, особенно среднего звена, как пересказы, словесное рисование, различные виды упражнений обучающего характера.

Принципиальные теоретические позиции и богатейший фактический материал по развитию устной речи содержится в трудах КВ.Мальцевой. Автор рассматривает методику развития речи школьников путем проведения словарной работы в связи с анализом тек-

ста художественного произведения, его идейно-художественных особенностей, обучения школьников выразительному чтению, а также на материале смежных с литературой видов искусства.

Одной из методических проблем развития устной речи школьников в связи с изучением литературы стала проблема организации и проведения уроков развития речи, их композиционной структуры. Наиболее полно этот вопрос освещается в трудах В.Я.Коровиной, разработавшей систему, содержание и основные этапы проведения таких уроков в V–VII классах.

Уроки развития речи в системе изучения литературной темы

Хотя работа по развитию речи ведется в той или иной форме на каждом уроке литературы, наряду с ними проводятся и специальные уроки развития устной речи, на которых на материале изученного литературного произведения или нескольких произведений одного автора создается оптимальная ситуация речевого общения, активизируется речевая практика учащихся. Для этого закрепляется усвоенная на базе художественных произведений лексика, создаются условия для отработки различных видов устных высказываний, ведения диалогов.

В.Я.Коровина разработала и реализовала в методических пособиях определенный вариант структуры такого урока, в основе которого лежит следующее положение: «Интерес учащихся, при-стальное внимание к собственной речи и речи своих товарищей рождается благодаря постоянно меняющемуся (от занятия к занятию) материалу произведений Пушкина или Лермонтова, Гоголя или Тургенева и систематической отработке монологической и диалогической речи обучающихся». Вот предложенная В.Я.Коровиной схема такого урока.

«Слово учителя о задачах специального урока.

Словарная работа.

Беседа. Диалоги. Введение слов, над которыми велась работа, в предложение собственной конструкции. Формулирование ответов и вопросов.

Упражнения на развитие связной речи: конкурсные пересказы, рассказы.

Выразительное чтение прозаических и стихотворных текстов. Конкурс.

Рассматривание и обсуждение иллюстраций.

Диалоги. Рассказы о художниках, суждения об иллюстрациях. Отзывы, рецензии учащихся.

Прослушивание авторского и актерского чтения.

Обсуждения, диалоги. Беседа. Рассказ-рассуждение по поводу услышанного. Сообщения о художниках.

Заключительное слово учителя.

Подведение итогов: удачи и недостатки, пожелания каждому».

(К о р о в и н а В.Я. Методические основы совершенствования устной речи учащихся в процессе изучения литературы в школе: Диссертация... д-ра педагогических наук. — М., 1994.)

Примером такого построения урока развития устной речи может служить проводимый в седьмом классе урок, основанный на сопоставлении произведений Тургенева и Гоголя, который планируется после изучения «Бежина луга» и «Тараса Бульбы». К уроку подготовлены цитаты, ставшие его лейтмотивом: «...нет слова, которое было бы так замашисто, бойко, так вырвалось бы из-под самого сердца, так бы кипело и животрепетало, как метко сказанное русское слово» (Н.В.Гоголь) и «Берегите наш язык, наш прекрасный русский язык, это достояние, переданное нам нашими предшественниками... Обращайтесь почтительно с этим могущественным орудием; в руках умелых оно в состоянии совершать чудеса» (И.С.Тургенев).

Словарная работа включает в себя лексические пласты из произведений обоих писателей, помогает ввести в свой активный словарь новые слова и выражения. К примеру, такие фрагменты текстов могут дать источник для обогащения речи школьников:

«Вся поверхность земли представлялась зелено-золотым океаном, по которому брызнули миллионы разных цветов. Из травы подымалась мелкими взмахами чайка и роскошно купалась в синих волнах воздуха» (Н.В.Гоголь).

«...Утренняя заря не пылает пожаром; она разливается кротким румянцем»; «Около полудня обыкновенно появляется множество круглых высоких облаков: золотисто-серых с нежными краями» (И.С.Тургенев).

Затем следует конкурс на лучший художественный пересказ фрагментов из прочитанных произведений Гоголя и Тургенева по критериям: последовательность, связность, выразительность, умение использовать слова и выражения из текста произведения, описания, портретные характеристики героев и др. Следующий этап работы на уроке развития устной речи — узнавание автора текста по характерным признакам. Как правило, выбираются пейзажные и портретные описания.

В завершение урока звучит чтение отрывков и короткие художественные пересказы текстов того и другого писателя. Возможны рассказы о жизни и деятельности Гоголя и Тургенева на основе

знаний семиклассников. Все это может входить в программу конкурса.

В настоящее время учителя ведут поиски и других интересных и развивающих школьников и в речевом и в художественно-эстетическом аспектах форм урока устной речи. Так, учитель Харитонова О.Ю. (Северный учебный округ г. Москвы) проводит уроки развития речи учащихся V–VII классов, по своему виду и жанру соответствующие родовой и жанровой специфике изучаемых художественных произведений. Это проявляется как в содержании и структуре уроков, так и в определении их видов, или подзаголовков, в роли которых они выступают, например, «Путевые заметки», «Литературная гостиная», «В гости к сказке» и др. (при изучении эпических произведений), «Театральная гостиная», «На репетиции спектакля», «В лаборатории режиссера» и др. (при изучении драматических произведений).

Возможно проведение уроков развития устной речи и в старших классах, хотя специального указания на них в программах нет.

К таким урокам в старших классах можно отнести «Прекрасное в жизни и искусстве», «Стиль, отвечающий теме», «Живые страницы биографии Тургенева», «На чьей стороне истина? (Монологи и диалоги Раскольникова)» и др. (см.: Л е о н о в С.А. Развитие речи учащихся на уроках литературы. — М., 1988).

Обучение различным видам и жанрам монологических высказываний на литературные темы

Совершенствование речевой деятельности учащихся требует от учителя опоры на самые разнообразные виды и жанры высказывания на литературные темы, которые при обучении создают условия для разностороннего речевого и эстетического развития личности ученика. Он имеет возможность выбора этих жанров на основе следующей классификации монологических высказываний на литературные темы.

I. *Репродуктивные* высказывания: воспроизводящие и творческие пересказы художественного текста, пересказы статей учебника, фрагментов литературоведческих и литературно-критических статей, мемуарных и эпистолярных материалов.

II. *Продуктивные* высказывания:

1. Научные, литературоведческие: развернутый устный ответ, сообщение, доклад.
2. Литературно-критические: литературное обозрение, критический этюд, критическое эссе, «слово о писателе» и др.
3. Искусствоведческие: рассказ или доклад о произведении искусства (картине, скульптуре, архитектурной постройке), речь экскурсовода, режиссерский комментарий и т.д.

4. Публицистические: речь о герое произведения, ораторское выступление, репортаж и т.д.

5. Художественно-творческие: а) литературно-художественные — стихи, рассказы, очерки, пьесы и т.д., самостоятельно сочиняемые школьниками; б) художественно-критические: художественно-биографический рассказ, рассказ о литературном событии, художественная зарисовка и др.

Пересказы художественного текста

Воссоздающие (подробный, сжатый, выборочный) и творческие (с изменением лица рассказчика, осложненные творческими заданиями и т.д.) пересказы широко применяются в младших и средних классах как прием, способствующий усвоению содержания произведения и развития речи учащихся (В.В.Голубков, М.А.Рыбникова, Н.В.Колокольцев, М.Р.Львов, К.В.Мальцева, В.Я.Коровина, Л.Ф.Ни, Г.М.Первова, Э.А.Марцеленене, Н.И.Политова и др.).

Пересказы являются важнейшими приемами, которые используются с целью развития речи учащихся средних классов. Пересказы могут быть следующих видов и подвидов:

1. Подробный, который, в свою очередь, делится на свободный, т.е. основанный на первом впечатлении и передаче его в целом («своими словами»), и художественный — близкий к тексту автора, имеющий целью не только детально передать содержание, но и отразить художественные особенности текста.

2. Краткий пересказ (сжатый) излагает основное содержание прочитанного, сохраняя логику и стиль исходного текста, но опуская подробности, некоторые детали художественного текста. Работа над кратким пересказом учит школьника отбирать главное и существенное, отграничив их от второстепенного.

3. Выборочный пересказ строится на отборе и передаче содержания отдельных фрагментов текста, объединенных одной темой. При этом создается свой завершённый рассказ (например, «История Капитона и Татьяны», «История Антипыча и Травки»).

4. Пересказ с изменением лица рассказчика предлагает изложение содержания от лица того или иного героя, от третьего лица. Здесь требуется глубокое понимание характера героя, художественных средств его изображения, большая предварительная работа.

В старших классах на уроках литературы практически редко обращаются к пересказу художественного текста, его заменяют другие разновидности речевой деятельности, высказывания продуктивного характера, содержащие анализ, оценку произведения, раскрытие существенных позиций выступающего. В отдельных ситуациях воспроизводящие пересказы используются для проверки

знания школьниками текста, как средство контроля за самостоятельным чтением и стимулирования его. Такое ограниченное понимание средства пересказа в старших классах снижает эффективность работы по постижению художественного произведения и развитию речи учащихся, особенно эмоционально-образной речи. Включенные в разнообразные речевые ситуации занятия художественным пересказом, а также пересказом, осложненным творческими заданиями, помогают ученикам старших классов практически усваивать стиль писателя; разбираться в литературном направлении; учиться говорить на заключенных в художественных произведениях образцах ораторского искусства, начиная с изучения древнерусской литературы и кончая современной. Пересказы значительно расширяют лексический запас учащихся, способствуют активному пополнению его образными средствами русского языка, художественными тропами.

Опираясь на формируемые в средних классах умения пересказывать художественный текст, в старших классах эту работу необходимо совершенствовать с учетом задач изучения курса на историко-литературной основе.

Особой формой пересказа, которую в последнее время вводят в круг разновидностей речевой деятельности старшеклассников, является научный пересказ художественного текста, прекрасные образцы которого даны, к примеру, в трудах Н.К.Гудзия по древнерусской литературе. Этот вид пересказа передает содержание текста, включает в него отдельные цитаты, сохраняет в главном его художественные особенности, сопровождая необходимым минимумом литературоведческих оценок и комментариев, обращая внимание на композицию пересказываемого текста. Иногда в методической литературе и практике его называют пересказом с элементами анализа или комментированным пересказом. Он является промежуточным этапом работы между чтением и усвоением текста, с одной стороны, и его анализом, с другой. Благодаря ему может быть осуществлен плавный переход к анализу.

Примером научного пересказа художественного текста может служить пересказ «Слова о Законе и Благодати» митрополита Илариона, сделанный Н.К.Гудзием. Вначале исследователь говорит о построении слова, наличии в нем трех частей, как это явствует из полноты его заглавия: (1) О законе, Моисеем данном, и о благодати и истине Иисус Христом бывшим, и како закон отыде, благодать же и истина всю землю исполни, и вера в вся языки простресе и до нашего языка русьского, (2) и похвала кагану нашему Владимиру, от негоже крещени быхом, (3) и молитва к богу от всеа земля наша. Далее он отделяет и называет основные положе-

ния, развиваемые Иларионом в первой части — «превосходство Нового завета над Ветхим, христианства над иудейством» и пересказывает позицию митрополита по вопросу, что есть закон и что благодать. Дав краткий комментарий, что Иларион считает установление взаимоотношений бога с людьми в иудейскую эпоху законом, то есть началом несвободным, в эпоху же христианства — благодатью, означающей свободное общение человека с богом, Гудзий обращается непосредственно к изложению самого текста. Сравним:

В тексте

Закон бо предтечен бе и слуга благодати и истине: истина же и благодать слуга будущему веку. жизни нетленной...

И что же усле закон? Что ли благодать? Прежде всего, потом благодати: прежде стен (тьнь. — С.Л.), потом истина

В пересказе Гудзия

Благодать для Илариона — синоним истины, закон же лишь тень, подобие истины. Закон — слуга и предтеча благодати. благодать же — слуга будущему веку. жизни нетленной.

Прежде закон, потом благодать, прежде подобие истины, потом сама.

Изложение почти дословное, но переведенное на современный язык и снабженное небольшим вводным комментирующим замечанием. В то же время допущена перестановка фраз, введено собственное словосочетание «подобие истины», дополняющее слово «тьнь», видимо, в целях лучшего усвоения читателями или слушателями пересказа. Замечание-связка, проясняющая дальнейшее развитие композиционной структуры текста («Вслед за тем отношение благодати к закону подробно иллюстрируется параллелями из ветхозаветной истории»), позволяет художественно, близко к тексту пересказать одну из них — историю Агари и Сарры с использованием в отдельных случаях прямой речи персонажей библейской притчи. Приведем примеры использования текста в пересказе.

Подчеркнутая часть текста заменена в изложении частью фразы, приобретающей комментирующий характер, что свойственно научному пересказу. Завершая переложение этой ветхозаветной истории, опуская другие, автор говорит: «Вслед за тем идет еще ряд таких же параллельных выкладок. Мысль о всемирной роли христианства далее цитируется Иларионом целым рядом цитат из ветхозаветных книг и Евангелия. Вслед за тем Иларион обращает-

В тексте

Образ же по закону и Благодати — Агар и Сарра, работнаа Агар и свободнаа Сарра; работнаа прежде, потом свободнаа

Яко Авраам убо от уности своея Сарру име жену си, свободну, а не рабу, и бог бо убо прежде век изводи в умысли сына своего в мир послати, и тем благодати явитися

Сарра же не раждаше, понеже бе неплодна; нс бе неплоды, но заключена бе божим промыслам на старости родити: безвестная же и утаенная мудрость божия ужасна бяху ангел и человек, не яко не явима, но утаена и на конец века хотяшня явитися

В пересказе Гудзия

Образ закона и Благодати — Агарь и Сарра, рабыня Агарь и свободная Сарра, сначала первая — рабыня, затем вторая — свободная

Точно также, как Авраам от юности своей имел жену Сарру, свободную, а не рабу, так и бог еще до создания мира замыслил послать своего сына в мир и тем положить начало благодати

Сарра не рожала, потому что она была неплодна, но ей предназначено было родить в старости; безвестна пока и утаенна мудрость божия утаена была от ангелов и людей — не, как не проявившая себя, но как временно скрытая и подлежащая обнаружению в конце эпохи закона

ся к прославлению Христа как насадителя Благодати». Приведа цитату из источника и сказав, что митрополит приводит ряд выдержек из Священного Писания, Н.К.Гудзий дословно передает начало похвалы инициатору приобщения Руси к христианству Владимиру, затем вновь следит за движением мысли Илариона, кратко передавая ее, и тем самым воссоздает для слушателей композиционные особенности «Слова». «Прославив Владимира за его обращение к христианству, за распространение христианской веры в Русской Земле и за его щедроты к бедным и сравнивая во всем этом русского князя с Константином Великим, Иларион переходит к прославлению Ярослава как продолжателя дела Владимира, после чего следует патетическое обращение к умершему Владимиру с призывом к нему встать и посмотреть на процветание русской земли и русской церкви (эта часть полностью цитируется в пересказе. — С.Л.). В заключение Иларион обращается к Владимиру с просьбой помолиться о земле Русской, о людях ее и о сыне своем Ярославе. Заканчивается слово молитвой к Богу от лица всей русской земли».

Как видим, посредством научного пересказа передается содержание и композиционные особенности текста, его стилистика, краткая оценка пересказывающим позиции автора, даются необходимые для читателя или слушателя комментарии. Чередуются подробное (свободное и художественное), выборочное и сжатое изложение основного текста, опускаются отдельные его части. Приведенные цитаты передают дух памятника, как бы озвучивают слова древнерусского оратора. Такой пересказ позволяет исследователю перейти к подробному анализу «Слова».

Научный пересказ может быть использован, к примеру, на занятиях по обзорным темам, когда перед учителем или выступающими школьниками стоит задача познакомить класс и с содержанием какого-либо художественного произведения и параллельно дать представление о его идейно-художественных достоинствах. В процессе анализа произведения пересказываются те отрывки, которые детально не разбираются на уроке, но устанавливают между ключевыми эпизодами, выбранными специально для этой цели, связи. При этом важно раскрыть композиционную роль пересказываемого отрывка в целом произведении, чему будет служить пересказ научного характера. Учитель найдет и другие возможности для обращения к этому виду пересказа на уроках в старших классах.

Владение школьниками умения научного пересказа проявляется в ходе изложения биографии писателя; анализа художественного произведения; при раскрытии теоретико-литературных понятий, т.е. во время выступления с развернутым устным ответом, докладом, сообщением, другого рода творческими высказываниями; в письменных работах различных видов и жанров при обращении к художественному тексту.

Методика обучения старшеклассников научному пересказу художественного текста опирается на выработанные еще в начальной и средней школе общие приемы подготовки пересказа с учетом специфики данного вида, его задач и места в изучении произведения, а также возраста и литературного развития учащихся, степени владения приемами работы с книгой. Более эффективной подготовке научного пересказа текста помогают ориентировочные задания типа:

1. Продумайте назначение вашего пересказа (отчитаться о прочитанном тексте и проявить его понимание, познакомить товарищей с неизвестным им произведением, кратко передать содержание отрывка, эпизода произведения, который предстоит еще проанализировать, подготовить пересказ-связку между читаемыми и текстуально анализируемыми в классе эпизодами и т.д.). Как оно

повлияет на отбор событийного материала, языковых средств и характер воспроизведения композиции исходного текста?

2. Какие события и почему вы перескажете подробно, а какие кратко?

3. Какие в соответствии с поставленными задачами события вы перескажете близко к тексту (художественно), какие свободно (своими словами)? Продумайте, какие выразительные лексические средства, взятые из исходного текста, вы включите в свой пересказ.

4. Какие цитаты будут включены вами в пересказ и почему?

5. Продумайте необходимый минимум собственных комментариев, помогающих слушателям понять наиболее сложные места текста.

Доклады и сообщения являются широко распространенными видами устного монолога учащихся на уроках литературы. Школьники выступают с ними при изучении обзорных тем, на занятиях по биографии писателя, при анализе художественных произведений, на заключительно-обобщающих занятиях, уроках внеклассного чтения. Работа по выработке умений готовить такие выступления способствует усилению практической направленности преподавания литературы, вооружению школьников интеллектуально-речевыми умениями, развитию творческих способностей, подготовке к активному участию в коммуникативной деятельности. Доклады и сообщения помогают учащимся глубоко осваивать литературу как искусство слова, развивать устную и письменную речь во взаимосвязи.

Умения выступать с докладами и сообщениями носят сложный, синтетический характер, что обуславливает необходимость, с одной стороны, опираться на ранее сформированные в V–VIII классах умения выразительно читать; выборочно, кратко пересказывать художественный текст; пересказывать его с элементами анализа; строить развернутый устный ответ на вопрос; готовить устные сочинения-рассуждения; составлять план высказывания; формулировать вопрос и др. Словом, в средних классах обучение развернутым устным высказываниям типа сообщения осуществляется на пропедевтическом уровне. Уже в седьмом и особенно в восьмом классах широко практикуется заслушивание и обсуждение развернутых ответов на вопросы, а также и собственно сообщений, требующих освещения нескольких вопросов, подчиненных одной теме и тесно связанных между собой. К ним можно отнести такие сообщения, как «Судьба двух братьев в повести Н.В.Гоголя «Тарас Бульба» (VII класс). Впоследствии с усложнением заданий по самостоятельной работе, требующей не только

усвоения прочитанного текста, но и его осмысления, знакомства с дополнительными источниками, в восьмом классе учитель предлагает и более сложные темы развернутых устных выступлений («Как Гринев выполнил наставление отца «беречь честь смолоду»?», «Полковник на балу и после бала» и др.).

Овладение учащимися этими умениями частично обеспечивает решение поставленной задачи по обучению старшеклассников выступлениям в новых для них разновидностях речевой деятельности — докладах на литературные темы. С одной стороны, следует конкретизировать и постоянно отрабатывать и специальные умения, относящиеся непосредственно к подготовке доклада или сообщения на литературные темы, что поможет преодолеть отмеченные недостатки, распространенные в школьной практике, особенно дословную передачу текста источника и монотонное чтение конспекта. К таким новым для школьников умениям можно отнести определение основной темы и идеи доклада, выбор его структуры в соответствии с поставленной задачей, разработка плана, рациональный отбор материала из источников (художественного текста, литературно-критических и литературоведческих трудов, музейных экспонатов и мемуарных материалов), их оценка, составление собственного текста с использованием изученных материалов, умение включать в текст выступления ответы на вопросы, интересующие слушателей и заданные ими заблаговременно, отвечать на вопросы после выступления, перестраивать структуру и содержание доклада в зависимости от хода дискуссии.

При этом важно учесть, что в работе по обучению в IX–XI классах устным докладам и сообщениям учитель и учащиеся должны видеть различия в характере, целях, задачах и структуре этих видов выступлений, то есть классифицировать их, что будет способствовать наиболее рациональному включению в структуру урока и сочетанию с другими формами и приемами работы на уроке, разнообразию содержания и формы выступлений, эффективному использованию творческих заданий в процессе подготовки к докладу, словом, решению сложных методических задач, встающих перед словесником в работе по развитию устной монологической речи старшеклассников на уроках литературы.

По назначению и способам организации материала доклады можно условно разделить на *информативные, исследовательские и проблемно-дискуссионные*. Задачей информативных выступлений является изложение новых для учащихся, в основном фактических сведений с элементами анализа и оценки по одному или нескольким источникам материала, не являющегося спорным, дискуссионным, но расширяющим литературные и общекультурные

знания и тем самым способствующим углублению восприятия учащимися монографических или обзорных тем курса литературы. В первую очередь к ним можно отнести *информативно-иллюстрирующие* доклады и сообщения, в которых, как правило, на живом литературно-художественном, мемуарном или искусствоведческом материале осуществляется конкретизация положений лекции учителя. Поэтому идея и содержание выступления докладчика должны быть тщательно соотнесены с общей направленностью теоретического материала, подчиняться ему и на конкретных фактах демонстрировать его знание и понимание. К прослушиванию информативно-иллюстрирующих докладов желательно обращаться при изучении обзорных тем, когда учитель лекционным методом раскрывает основные тенденции общественного и литературного развития эпохи, сущность литературных направлений, характер литературной борьбы (например, особенности развития литературных родов и жанров в годы Великой Отечественной войны, идейно-тематическое богатство современной русской литературы и т.д.). Учащиеся-докладчики в своих выступлениях рассматривают конкретные произведения литературы и других видов искусства, отражающие эти тенденции.

Примером информативно-иллюстрирующих докладов и сообщений учащихся могут служить их высказывания с анализом отдельных литературных произведений или явлений смежных искусств при характеристике литературных направлений. Так, иллюстрацией к слову учителя о классицизме в русской литературе явятся 1–2 сообщения о картинах или произведениях русского зодчества, созданных во второй половине XVIII века. Чтобы выступления учащихся действительно иллюстрировали теоретические положения лекции учителя об особенностях классицизма, докладчики должны быть с ними предварительно знакомы и на них основывать изложение фактического материала. С этой целью им рекомендуется самостоятельно прочитать по учебнику литературы статью «Классицизм». В качестве источников, по которым готовится сообщение, используются соответствующие главы книги для чтения «Искусство» (под ред. М.Алпатова), а также конкретные произведения искусства, самостоятельно избранные школьниками в результате ознакомления с картинами эпохи классицизма или архитектурными памятниками города.

Чтобы общение было организационно и тематически связано с лекцией учителя, необходимо, особенно на начальных этапах обучения, дать учащимся подробные ориентиры для изучения произведений искусства. Например, к сообщению о картине предлагаются следующие вопросы: а) сюжет картины, б) главная мысль

художника и способы ее воплощения в картине, в) основные герои, их взаимоотношения, жизненные позиции, г) композиция и колорит картины, д) черты классицизма.

Другой разновидностью выступлений учащихся являются *информативно-дополняющие* доклады и сообщения. Они также подчинены задачам ознакомления класса с фактическим материалом (отдельные этапы жизни и творчества писателя, творческая история произведения, краткий литературный обзор 2–3 произведений по одной теме и др.). Эти доклады, тесно связанные с лекцией учителя, не столько иллюстрируют ее теоретические положения, сколько дополняют содержание новыми фактическими сведениями, самостоятельно добытыми учащимися. Подготовка таких выступлений представляет для школьников большую сложность; степень их самостоятельности повышается; разрабатываемый вопрос представляется полностью завершенным.

Так, на одном из уроков по творчеству Н.Г.Чернышевского был заслушан доклад об истории создания романа «Что делать?» и его первой публикации. Доклад выполнял двойную функцию. С одной стороны, в нем были предложены новые сведения, раскрывающие мужество и стойкость писателя, его верность определенным идеалам, с другой, он мог бы явиться вступительным словом к обзорному изучению романа. Выступающему представляется возможно самостоятельно выделить вопросы для освещения в докладе (в этом ему поможет учебник по литературе, в котором очень кратко изложена история создания романа). Учащиеся продумывают также и порядок расположения материала. В качестве других источников мы порекомендовали использовать книги А.Ланшикова и В.Смолицкого, в которых подробно освещена работа писателя над романом и история публикации. После прочтения рекомендованного материала докладчики должны уточнить план. Им дается задание-установка так расположить материал, чтобы заинтересовать, заинтриговать слушателей, а также найти логические связки между пунктами плана. В результате работы с источниками и корректировки план принимает следующий вид:

1. «Чрезвычайно странное обстоятельство» (из воспоминаний литературного противника Н.Г.Чернышевского — А.В.Эвальда).
2. Работа Чернышевского над романом «Что делать?».
3. «Осечка бюрократической машины» (цензурная история романа).
4. «Что делать?» в журнале «Современник».

Композиция избранной структуры доклада следующая. В начало выступления выносится отрывок из воспоминаний Эвальда. Это позволяет сконцентрировать все основные вопросы, связанные с

творческой и цензурной историей романа: возможность работы писателя над антигосударственной проповедью в тюремной камере; разрешение на публикацию книги; огромное влияние романа на тогдашнюю молодежь. Изложение истории работы Чернышевского над своим произведением в тюремной камере закономерно подводит к размышлениям над позициями членов следственной комиссии, которые должны были решить судьбу рукописи И к сопоставлению различных точек зрения на причины допуска «Что делать?» к печати. Анализ этих фактов раскрывает полную напряженность интеллектуальную борьбу Чернышевского против своих тюремщиков, борьбу, завершившуюся на этом этапе существенной победой. Наконец, рассказ о публикации романа «Что делать?» в одном из первых после вынужденного перерыва номеров журнала «Современник» и реакции читателей вновь демонстрирует, что даже в период долгого заточения в Петропавловской крепости Чернышевский продолжал оставаться признанным вождем демократического движения, кумиром для значительной части молодежи.

Сущность *исследовательского* доклада состоит в том, что создается он в результате самостоятельного рассмотрения учащимися художественного текста (эпизода, главы, отдельного рассказа, стихотворения и т.д.) под углом зрения определенной проблемы. В отличие от работы над информативным докладом, когда выступающий отбирает, преломляет через свое сознание и организует в собственное высказывание уже готовые, полученные из конкретных источников сведения, в исследовательском докладе на первый план выходят собственные суждения, вытекающие из анализа фактического материала, а также знакомства с литературоведческой, критической и учебной литературой. Методика подготовки такого рода устных докладов достаточно сложна, она требует выработки у школьников свежего взгляда на текст художественного произведения. Очень полезно на уроках литературы проведение коллективной подготовки исследовательского доклада на тему, которая бы, с одной стороны, не находила подробного освещения в учебнике и пособиях для учащихся, а с другой, была актуальной и вызывала интерес большей части класса, и ее постановка уже требовала собственного подхода к разрешению проблемы и организации текста. На уроках коллективно готовились доклады на такие темы, как «Хитрости ремесла» (комедия А.С.Грибоедова «Горе от ума» и традиции классицизма), «Рок, судьба и человеческая воля в романе М.Ю.Лермонтова «Герой нашего времени» (по повести «Фаталист)», «Человеческое достоинство в понимании героев драмы А.Н.Островского «Гроза», «Психологический анализ в романе Л.Н.Толстого «Война и мир» (на материале двух-

трех эпизодов)», «Роль пейзажа в раскрытии авторской позиции в романе Л.Н.Толстого «Война и мир», «Диалоги Раскольников», «Комическое и его роль в романе М.Булгакова «Мастер и Маргарита» и др.

Проблемно-дискуссионные доклады требуют от учащихся максимальной самостоятельности в анализе и оценке литературных материалов, в выборе структуры высказывания, в формулировке темы и задач, в использовании приемов общения с аудиторией. Именно этот вид докладов имел в виду В.В.Голубков, когда писал: «Особенно полезны для развития устной речи те виды выступлений, где учащийся должен высказывать и защищать свои взгляды, спорить с противниками: это устный доклад, участие в конференции, в диспуте. Дискуссионная форма устной речи обычно обостряет внимание к слову, побуждает искать те выражения, которые передают смысл с наибольшей силой и яркостью» (Г о л у б к о в В.В. Методика преподавания литературы. — М., 1962. — С. 455). Такой доклад предполагает рассмотрение и учет разных позиций, высказанных критиками или литературоведами на произведение в целом или его художественные образы, обоснование собственного мнения. В своем выступлении докладчик может и полемизировать с позициями своих одноклассников, убеждать их в правильности собственной точки зрения. Такие доклады целесообразно заслушивать на уроках углубленного анализа текста, заключительных занятиях, по обзорным темам, на уроках внеклассного чтения и развития устной речи, на факультативных занятиях.

Возникает вопрос о структуре проблемно-дискуссионного доклада. Правильное его построение способствует усилению внимания слушателей, а также включение их в активное обсуждение рассматриваемой проблемы. В процессе индивидуальных консультаций, на уроках развития речи, а также в обсуждении конкретных докладов учителя знакомят старшеклассников с некоторыми способами полемического построения доклада на литературные темы и рассмотрения в них дискуссионных вопросов. На уроках создаются определенные учебные ситуации, позволяющие реализовать эти способы и приемы в речевой деятельности учащихся.

Если доклад основывается на изложении и анализе различных позиций критиков или литературоведов, то в начале его можно сконцентрировать существо дискуссии, определить спорные позиции, затем объективно рассмотреть их и дать оценку с точки зрения докладчика, показать сильные и слабые стороны каждой позиции, наконец, обосновать ту точку зрения, которой придерживается сам докладчик. К примеру, при знакомстве с рассказами

В.М.Шукшина в одиннадцатом классе учащимся было предложено выступить с докладами по отдельным рассказам писателя, учитывая различные их оценки в критике. Среди других рассказов школьников особенно заинтересовал «Срезал», проблематика и герои которого в критической литературе получили не только различное, но и даже диаметрально противоположное толкование. Одни (например, В.Горн) считают, что в рассказе поднимается тема взаимоотношений города и деревни, что автор высмеивает незадачливого кандидата Костю Журавлева, полностью оторвавшегося от родной почвы, и противопоставляют ему истинно народный характер деревенского самородка Глеба Капустина. Другие (В.Апухтина, Л.Емельянов) видят основную проблему этого произведения в осуждении зла, в какой бы форме оно ни существовало, и с этой точки зрения анализируют идейно-художественное своеобразие рассказа. Раскрыв в начале доклада позиции критиков, выступающий развивает ту, которая ему представляется правильной или ищет свою, отличную от изложенных.

В работе по подготовке проблемно-дискуссионного доклада формируются умения учащихся определять главную мысль. Учитель ставит перед докладчиком задачу, в зависимости от избранного им подхода к проблематике и оценке героев самостоятельно сформулировать тему своего выступления и составить план ее развития. Так, одиннадцатиклассник Александр Н., убежденный, что в рассказе «Срезал» Шукшин воспевает в образе Капустина положительного героя, назвал свое выступление «Народный характер в рассказе В.М.Шукшина «Срезал»; Мария К., придерживаясь примерно такой же точки зрения, но решившая проанализировать не только образ героя, но и в целом проблематику рассказа, озаглавила доклад «Тема города и деревни в рассказах В.М.Шукшина», в качестве дополнительного материала она привлекла и другие рассказы, например, «Игнаха приехал», «Сельские жители». Марина С, увидевшая в анализируемом рассказе другую, ведущую проблему — осуждение зла и жестокости, предложила формулировку темы выступления «Зло и злые люди в творчестве Шукшина (на материале рассказа «Срезал»)». Такие задания в разных вариантах практиковались в классах учителей Г.А.Богдановой, Г.М.Морозовой (74 школа г. Москвы), Т.А.Вавиловой, Л.С.Веревкиной (школа 1284 г. Москвы), ряде школ Таллина и Воронежа.

Другой способ построения проблемно-дискуссионного доклада предполагает раскрытие спорных позиций по ходу рассмотрения проблемы, связанной с идейно-художественным анализом произведения. В этом случае доклад по рассказу «Срезал» строится

несколько иначе. Выступающий самостоятельно формулировал тему, рассказывал по своему плану о проблематике произведения, авторской позиции и средствах ее выражения, анализировал позиции односельчан в конфликте Глеба и кандидата наук, характеризовал персонажей. По ходу развития своей мысли докладчик знакомил слушателей с разными суждениями критиков, называл источники, высказывал собственное мнение.

Проблемно-дискуссионные доклады полезно заслушивать и в несколько иной ситуации, ситуации непосредственной полемики между самими учащимися, придерживающимися разных точек зрения, что обнаруживается учителем в предварительных индивидуальных беседах. Дано задание выступить по одной теме двум ученикам, которые готовятся самостоятельно, независимо друг от друга. В целях развития умения быстро реагировать на слова собеседника, докладчикам не сообщалось, кто из них будет выступать первым, а кто — его оппонентом. Его задачей является не только произнесение заранее подготовленного текста, но и оценка положений, содержащихся в первом докладе. Таким образом, второму выступающему необходимо по ходу дискуссии внести коррективы как в текст своей речи, так и в ее структуру. Как уже было сказано, ученик XI класса 74 школы Александр Н. выступал в защиту героя рассказа Глеба Капустина. Ему и было предоставлено первое слово. Определив тему рассказа как тему взаимоотношений города и деревни, он сосредоточил внимание на рассмотрении образов Константина и Глеба. Заявив, что автор осуждает приехавшего в деревню кандидата наук, он мотивировал свое мнение рядом деталей из текста (неуместные для деревни подарки матери, обилие чемоданов в багаже такси, прием односельчан, поведение в споре). По мнению Александра Н., это детали, способствующие сатирическому изображению «знатного гостя». О Глебе Капустине в докладе сказано следующее: «По-иному обрисован Глеб Капустин. Писатель вместе с его односельчанами как бы любит им, его умением держаться, выдержкой, самообладанием, настойчивостью. Симпатия к нему выражена в сравнении «вели, как опытного кулачного бойца» или «взмыл ввысь» и т.д. Примеров, в которых проявляется уважение к Глебу, в рассказе немало. Это и неудивительно, потому что Глеб не только самоутверждается в диспуте с кандидатом, но и защищает достоинство простого труженика, сельского жителя». Докладчик считает Глеба человеком начитанным, имеющим разносторонние интересы, хотя и не получившим образования.

Задача второго выступающего Марины С. оказалась более сложной как в содержательном, так и речевом плане. Ей пришлось,

слушая Александра, перестраивать заранее подготовленный текст, чтобы, коснувшись его рассуждений, противопоставить им свой взгляд на произведение. Она начала с признания, что в ряде рассказов он действительно развивает тему взаимоотношений города и деревни и звучит скорбь об утрате некоторыми выходцами из деревни духовной связи с родной почвой. Однако, если Константин Журавлев в какой-то степени и оторвался от родных и односельчан, эта проблема в рассказе «Срезал» не является главной, так как приезжий кандидат наук обрисован писателем схематично, без проявления каких-либо ярких индивидуальных черт. Затем она останавливается на образе Глеба Капустина, характер которого исследуется с точки зрения основных критериев Шукшина — добра, совести, чести, душевной щедрости.

В отличие от предыдущего выступающего Марина С. сосредоточила внимание на художественных приемах изображения Глеба. Подробно проследив сначала отношение к нему деревенских жителей, она показала, в чем оно совпадает с авторским, в чем нет. И это помогло докладчице удачно полемизировать с Александром. Если тот заявил, что Глеб справедливо «срезал» незадачливого кандидата, то Марина обратила внимание, что этот «самородок» всегда срезал любого знатного гостя, стало быть его орудие направлено не столько против конкретного столичного жителя, сколько против всех, кто получил образование и занял в городе определенное положение. Марина нашла убедительный довод против превращения Капустина в положительного героя. «Все матери знатных людей не любили Глеба. Опасались». Итак, подчеркнула выступающая, Глеб назван жестоким — это авторская позиция, ибо для Шукшина мнение матери, старой мудрой женщины, хранительницы домашнего очага, даже опустошенного, священно.

Марина убедительно опровергла мнение о начитанности Глеба, предложив внимательно прочитать в его вопросы и рассуждения и привела слушателей к выводу, что эта кажущаяся начитанность, не что иное как разновидность воинствующего невежества. В докладе прозвучала интересная литературная ассоциация с чеховским «Письмом к ученому соседу», но в отличие от чеховского персонажа Глебу не нужны никакие ответы, его цель — поставить собеседника в неловкое положение. Докладчица-оппонент не оставила без внимания и утверждения Александра Н. о поэтизации Шукшиным образа Глеба. Наоборот, в использовании приемов фольклора, привлечении народно-поэтических сравнений она увидела средство сатирического изображения персонажа, потому что цели его ничтожны и противоречат понятиям добра. В основе дей-

ствий Глеба, говорит Марина, лежит жестокость и зависть, что каждой фразой и каждой деталью разоблачается Шукшиным. Рассказ всем своим объективным содержанием активно защищает достоинство человека и протестует против зла. Положения доклада были мотивированы не только текстом рассказа, но и обращением к отдельным высказываниям из публицистических выступлений Шукшина, что укрепило позиции выступающей перед аудиторией.

Речевая деятельность в процессе диалогического общения при изучении литературы

Речевая деятельность школьников эффективно осуществляется и совершенствуется в процессе их диалогического общения на занятиях по литературе вместе с углублением анализа художественного произведения, расширением литературной эрудиции.

Обучению школьников диалогическому общению во многом может способствовать анализ образцов диалогов, содержащихся в художественных произведениях, будь то диалог-спор или диалог-согласие, или солилоквиум. Общение литературных героев — пример полноценного использования лексического богатства русского языка, умения слушать собеседника и учитывать его психологическое состояние, подбирать точные и убедительные аргументы в споре, оказывать на партнера эмоциональное воздействие, выборе форм обращений, средств привлечения внимания к своим суждениям.

Разговоры литературных героев, как правило, анализируются на уроках, но главным образом, с точки зрения их содержания, выявления идеологических, политических, философских, моральных, эстетических позиций беседующих. Это правильно. Вместе с тем в анализе соответствующих эпизодов необходимо рассматривать диалоги героев с точки зрения формы, его композиционных особенностей, или отсутствия диалогических отношений, взаимосвязи высказываний участников, наличия барьеров, препятствующих диалогу. Важно почувствовать психологический настрой собеседников и художественные средства его выражения. Следует обратить внимание, наконец, на цели, стоящие перед участниками диалога, приемы, использованные для их достижения, кому и почему удается или не удается достичь желаемого эффекта. К примеру, для анализа диалогов-споров из романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» может быть отведен урок, тема которого — «На чьей стороне истина?»

Разбор высказываний персонажей романа опирается как на теоретико-литературные, так и речеведческие знания учащихся, полученные на уроках литературы и русского языка. Интересный

материал для такого анализа дает диалог Раскольникова и следователя Порфирия Петровича во время их первой встречи. Основной ключ для понимания этого диалога дает М.М. Бахтин: «Порфирий говорит намеками, обращаясь к скрытому голосу Раскольникова. Раскольников старается расчетливо и точно разыграть свою роль. Цель Порфирия — заставить внутренний голос Раскольникова прорываться и создавать перебои в его рассчитанных и искусно разыгранных репликах. В слова и интонации роли Раскольникова все время врываются поэтому реальные слова и интонации его действительного голоса. Порфирий из-за принятой на себя роли неподозревающего следователя также заставляет иногда проглядывать свое истинное лицо уверенного человека; и среди фиктивных реплик того или другого собеседника внезапно встречаются и скрещиваются между собой две реальные реплики, два реальных слова, два реальных человеческих взгляда. Вследствие этого диалог из одного плана, — разыгрываемого — времени переходит в другой план — в реальный, но лишь на один миг, и тогда в последнем диалоге происходит эффективное разрушение разыгрываемого плана и полный и окончательный выход слова в план реальный» (Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. — М., 1979. — С. 308).

Если рассмотренный диалог ведется в строго логическом, рациональном ключе (последовательное изложение теории, вопросы-возражения, намеки, стремление скрыть собственные мысли), то разговор с Соней, в котором совершается признание (часть пятая, глава IV), происходящий после того, как герой много передумал, пережил и перестрадал, наоборот глубоко искренен, эмоционален, взволнован и свободен. Обращаясь к нему на уроке, учитель сопоставляет с рассмотренным ранее диалогом. Во втором диалоге ставится иная цель — признание в совершенном убийстве. Фактически и с Соней и с Порфирием он говорит на одну и ту же тему — о преступлении, его мотивах, разъясняет свою теорию. Школьникам было предложено увидеть в тексте различные языковые средства, с помощью которых оформляются мысли и чувства Раскольникова. Если в первом диалоге перед ним стоит задача избежать разоблачения, то во втором — совместно с Соней найти нравственный выход из создавшегося положения. К ней он приходит, убедившись, что он «не человека убил», «а принцип убил», «а переступить-то не переступил, на этой стороне оказался».

- Почему Раскольникову важно признаться перед Соней в совершении преступления?

- Почему в этом диалоге он чаще говорил об убийстве Лизаветы, а не процентщицы?

- Сопоставьте внутреннее состояние и поведение Раскольникова в двух диалогах?
- Сопоставьте особенности речевых действий героя в этих диалогах.
- Какая лексика преобладает в разговоре Раскольникова с Соней (по сравнению с полемикой с Порфирием)?
- Проследите построение этого диалога. Как через его композицию раскрывается авторская идея.

Анализ диалогов и диалогизированных монологов Раскольникова велся методом комментированного чтения и беседы. Учащиеся усваивали разнообразную лексику, выражающую этические, психологические категории, социально-психологическую характеристику человека, которая комментировалась в контексте, например, *предчувствие, властелин, эстетика, принцип, всеобщее счастье, провидение, совесть, пророк, ненависть, любовь, благонамеренный, страдание, искупление вины* и т.д.

Опираясь на общенаучную теорию диалога и учитывая специфику уроков литературы, используются в целях развития речи учащихся следующие виды диалогов: *учебно-критические, учебно-литературоведческие*, включая *комментаторско-текстологические*, как разновидности межличностных диалогов, и *театрализованно-художественные* как диалоги функционально-ролевые.

Включаясь в учебно-критические диалоги, школьники с сегодняшних позиций обсуждают и оценивают историко-культурные и литературные явления прошлого, совместно размышляют над литературно-критическими, мемуарными и другими материалами. (Они в зависимости от собственных убеждений выступают либо единомышленниками, либо спорят, доказывая правоту своей точки зрения. Для учебно-критических диалогов, к примеру, предлагаются размышления над документами эпохи, над эпистолярным и мемуарным материалом, которые сейчас активно публикуются. Эта работа повышает интерес старшеклассников к тем разделам современных журналов и газет, в которых печатаются новые или забытые материалы по истории отечественной культуры, помогающие «прочитать» эпоху. Размышления-диалоги органически вписываются в структуру занятия, дополняют и развивают концепцию учительской лекции. Речевая деятельность участников такого диалога заключается в *кратком словесном переложении документа* (или публикации) для сведения слушателей, *комментировании* его, раскрытии значения для характеристики изучаемой эпохи, *сопоставлении оценок* (анализ) и *данного документа* и его значения для понимания исторических картшн, явлений культуры, искусства, личности, мировоз-

зрения и творчества отдельного писателя. Таким образом, в данном диалоге сочетаются информативный и оценочно-критический аспекты. Так организуются и ведутся диалоги над письмами В.Г.Короленко к А.В.Луначарскому («Новый мир», № 10 — 1988), записками Марины Цветаевой о Брюсове под названием «Герой труда» («Наше наследие», № V — 1988), воспоминаниями П.Н.Лукницкого об Анне Ахматовой («Наше наследие», № VI — 1988) и многими другими.

Участвуя в учебно-критических диалогах, старшеклассники сопоставляют свое восприятие отдельных произведений писателя, поэта, размышляют над страницами их книг. Такие беседы назывались примерно так: «Читая Игоря Северянина...», «Читая Апухтина» или по-другому, в зависимости от (фантазии учителя и его учеников. Готовясь к беседе, каждый из участников ее отбирает понравившиеся страницы, которые он считает наиболее характерными для творчества писателя, поэта, знакомится с критическими отзывами тех лет. Учитель в кратком вступительном слове говорит о месте и значении художника в его эпохе, дает общую справку о жизни и творчестве, школьники же стремятся отразить собственное восприятие его произведений, показать, что в его книгах созвучно нынешнему поколению, нынешнему времени, что привлекает в системе художественных средств. Их позиции могут войти в противоречие, так как эстетические вкусы индивидуальны, здесь важно проявить умение аргументировать свое мнение.

Будущие участники диалога работают самостоятельно, независимо друг от друга по следующей программе:

1. Познакомьтесь с творчеством поэта (писателя) по его сборникам (называются издания).
2. Сопоставьте в вашем диалоге свои впечатления от прочитанных стихов (глубина чувства, эмоциональное воздействие на слушателей или читателей).
3. Какие художественные приемы, лексико-стилистические средства, используемые поэтом, усиливают эмоциональное воздействие его стихов?
4. Предусмотрите, какие возражения вашим мыслям могут возникнуть у собеседников. Подберите убедительные аргументы в защиту ваших положений.
5. Выберите возможные варианты структуры диалога, старайтесь придерживаться его.

Как видим, учебно-критический диалог ориентирован на сопоставление личностных оценок, обсуждаемых художественных произведений. При этом важно заметить, что, готовясь к такому диалогу, учащиеся еще не знают, получится ли диалог-спор или

диалог-согласие, когда один будет дополнять, обогащать впечатления, высказанные собеседником.

В хорошо подготовленном классе такие диалоги иногда проходят спонтанно, без предварительной подготовки.

Приведем небольшой фрагмент диалога о поэзии. Одному из участников беседы на тему «Читая Игоря Северянина» импонируют ранние стихи поэта из-за их стилистической манеры: распевности, ритмической непрерывности интонации, благозвучию, собственным неологизмам («Поэзоконцерт», «Ананасы в шампанском», «Это было у моря», «Валентина» и др.). Его оппонент, отдавая должное стилю ранних произведений Северянина, возражает: «В содержании этих стихотворений не передается каких-либо глубоких чувств; автор пытается опозитизировать привычное и будничное — обычный вечер с гостями на загородной даче, собрание праздной молодежи, но при этом иногда ему изменяет вкус, во многих случаях форма стихотворения не отвечает банальному содержанию. Северянин стремится к какой-то ложной красивости. Меня больше привлекают его поздние стихотворения, написанные в эмиграции, полные тоски по родине, как, например, стихотворение «Наболевшее» (1939), в котором поэт искренне скорбит о разрыве с родной страной. Стихи просты, сердечны, в них нет изысканности» (Василий П.).

Первый участник диалога, Регина Т., соглашаясь с некоторыми замечаниями оппонента, пытается отстоять свое мнение, для чего ссылается на авторитет В. Брюсова: «Не думаю, чтобы надобно было доказывать, что Игорь Северянин — истинный поэт. Это почувствует каждый, способный понимать поэзию, кто прочтет «Громокипящий кубок»... Это лирик, тонко воспринимающий природу и весь мир и умеющий несколькими характерными чертами заставить видеть то, что он рисует. Это истинный поэт, глубоко переживающий жизнь и своими ритмами заставляющий читателя страдать и радоваться вместе с собой. У Северянина есть много стихотворений, написанных простым, ясным, искренне взволнованным языком. Вчитаемся в такие стихи, лишенные самолюбования и излишней претенциозности, как «Поздней осенью», «Это все для ребенка», «Янтарная элегия» — и мы увидим Северянина как истинного лирика».

Ведение учебно-литературоведческих диалогов требует от учащихся овладения терминологической культурой, проникновения в поэтику художественного произведения, умения раскрывать позиции писателя по тем или иным поднятым им проблемам, подобных тем, которые служат предметом рассмотрения в исследовательских докладах.

Так, к примеру, традиционный для школы вопрос о композиции романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» и ее роли в раскрытии образа главного героя — хорошая тема для межличностного эристического диалога (IX класс). В XI классе успешно проводились учебно-литературоведческие диалоги (с философским оттенком) о взаимоотношениях Воланда с другими персонажами романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Тема данного диалога — «Наказание Воланда».

Разновидностью учебно-литературоведческих диалогов, проведение которых очень полезно для совершенствования речевой деятельности старшеклассников, можно считать комментаторско-текстологические диалоги, приобщающие к исследовательской работе над текстом, что подготавливает к формированию развернутых речевых высказываний.

К примеру, интересная текстологическая работа проводилась с девятиклассниками по теме «Аятничные образы и сюжеты в романе А. Пушкина «Евгений Онегин» (по тексту первой главы). В зависимости от подготовленности класса, уровня речевого развития учащихся диалог продумывается его участниками заранее или возникает спонтанно; последнее становится реальным при углубленном изучении античной литературы на первом этапе освоения историко-литературного курса в IX классе. Участвующие в диалоге ориентируются на следующие задания:

1. Найдите в тексте I главы упоминания Пушкиным античных имен, названий, сюжетов из произведений и т.д. Попробуйте классифицировать их (разделить на несколько групп).
2. Подготовьте комментарий к отмеченным античным реалиям.
3. Продумайте, в чем причина обращения поэта к античности.
4. Какую роль играют конкретные упоминания античных образов и сюжетов в произведениях Пушкина?

Рекомендовано пользоваться комментарием к роману Ю. М. Лотмана или Н. Л. Бродского, а также попытаться найти собственное истолкование содержащимся в тексте античным реалиям.

Предложенная школьниками классификация античных реалий в романе помогает выстроить в целом диалог-унисон, в основу которого положено комментирование деталей по группам (мифологические имена богов и героев, античные авторы, сюжеты произведений, герои произведений и т.п.).

Спор иногда возникает при обсуждении причин употребления реалий античного мира в тексте романа, например:

Ученик А.

Всеvyšней волею Зевеса
Наследник всех своих родных.

Упоминание **главного** языческого бога Древней Греции Зевса в варианте «Зевес» имеет чисто художественный смысл — придает стихам легкую ироничность, которая вообще свойственна для первой главы, показывает, что Онегину все легко давалось в жизни «всевышней волею **Зевеса**», что «судьба Евгения хранила».

Ученик Б

Возможно, дорогой друг, возможно, но, частично принимая твоё истолкование, смею и от себя допустить, что поэт настолько хорошо усвоил в Лицее античную мифологию, греческую и римскую литературы (вспомним, «что знал еще Евгений»), что такие фразы, как «всевышней волею Зевеса», упоминание о ножках Терпсихоры, музе истории Клио в оде «Вольность» и т.д. свидетельствуют об органическом усвоении и им античного искусства, а также литературы эпохи классицизма. Так что образ Зевеса вполне мог непосредственно, невзначай появиться в пушкинском стихе, а вопрос об иронии — это уже предмет особого разговора (школа № 1284 г. Москва).

Другого рода диалоги, относящиеся к функционально-ролевым, обозначены как *театрализованно-художественные*. Их задача — способствовать погружению учащихся, прибегая к различным формам искусства, в эпоху, мир писателя, в художественную структуру произведения, мир литературных героев для более углубленного постижения их изнутри, усвоения и воспроизведения речевого стиля этой эпохи и индивидуального стиля писателя. Театрализованно-художественные диалоги позволяют воспроизвести в классе в словесной форме фрагменты литературной борьбы, споры литературных лагерей, жизнь литературных салонов.

Речевая ситуация на уроке литературы

Успешному стимулированию речевой деятельности старшеклассников с учетом выявленных мотивов и степени овладения речевыми жанрами способствует **правильный** выбор речевых ситуаций для урока литературы или ситуативных речевых заданий, повышающих интерес к освоению предмета. Они способствуют развитию эмоционально-образной речи школьников, интенсивному обогащению словарного запаса, прогрессу в **общекультурном** развитии, обогащению речи интонационной выразительностью, формированию умений строить **высказывания** разных жанров. Речевая ситуация может требовать продуцирования высказываний разных жанров и стилей — от фрагментов научного доклада и ораторской речи до светско-салонной реплики.

К созданию речевой ситуации на уроках литературы предъявляются следующие требования:

1. Содержание речевой ситуации и предлагаемые формы общения должны быть интересными для учащихся.

2. Ситуация должна быть направлена на стимулирование речевой активности школьников, на использование в речи разнообразной лексики и фразеологии, а также образных средств языка в соответствии с темой высказывания.

3. Проводимая работа должна быть направлена и на углубление анализа литературного произведения, на расширение знаний по литературе.

4. Предлагаемая ситуация должна соответствовать возрастным и психологическим особенностям учащихся, уровню их развития.

5. Характер и формы общения, композиционная структура каждой конкретной ситуации определяются особенностями литературного произведения, при изучении которого они создаются.

6. Данные речевые ситуации должны создавать условия для формирования у школьников умений отстаивать свои позиции, убеждения, развивать способности к аргументации.

К этапам подготовки и создания речевых ситуаций мы, опираясь на выделенные специалистами фазы деятельности оратора, отнесли:

1. Создание установки на решение определенной смысловой и речевой задачи, пробуждение интереса к их решению, раскрытие их познавательной значимости (сопоставление позиций критиков, различных литературоведческих концепций, доступных для понимания учащихся), то есть этап стимулирования мотивов речевой деятельности.

2. Подбор основных действующих лиц, определение в главных чертах их функций.

3. Определение совместно с участниками предстоящего речевого общения жанров их высказываний, т.е. практическое обращение к теории ораторского искусства.

4. Выдвижение ключевых задач выступлений в рамках предлагаемой ситуации (убедить кого-либо в чем-то и т.д.).

5. Помощь в отборе опорного для самостоятельной подготовки материала, на котором строится устное выступление или дискуссия (эпизоды из текста художественного произведения, отрывки из литературно-критических статей, материал учебных пособий).

6. Отбор словарно-фразеологического минимума, включая образные средства языка, для использования в речи, составление рабочих планов. Разумеется, этот этап характерен для начальной стадии работы по использованию творческих речевых ситуаций на уроках литературы. Как показал эксперимент, одиннадцати-

классники выполняют эту работу исключительно самостоятельно и во время выступления (общения) не пользуются записями.

7. Разработка мизансцены речевого общения, что означает расположение главных участников в классной аудитории и уже само по себе вызывает непосредственный интерес к работе, располагает к высказываниям, пробуждает внимательное отношение к содержанию и форме ведущегося разговора, к произведению и его героям, создает положительный эмоциональный настрой, необходимый для стимулирования речевой и коммуникативной деятельности.

При всем возможном многообразии естественных и искусственно создаваемых речевых ситуаций на уроках литературы выделяются три основные их группы, различающиеся отношением к реальной действительности и способами их создания.

I. *Учебно-дидактические речевые ситуации*, или ситуативные речевые задания, предлагаемые в естественных условиях обычного урока литературы, ставящие целью активизировать общение школьников между собой, снять барьеры, которые препятствуют высказываться аутичным учащимся, а также повысить внимание к ведущейся в классе работе (задания на включение в дискуссию, различного рода межличностные диалоги по тексту произведения, биографии писателя и т.д.). Эти ситуации и задания по их созданию не меняют роли учащегося в учебном процессе.

II. *Речевые ситуации, связанные с гипотетическим изменением социальной функции ученика, но приближенные к условиям реальной действительности*. К ним относятся те формы межличностного или функционально-ролевого общения на интеллектуально-эстетические темы, которые известны школьникам из средств массовой информации, из арсенала форм внеклассной работы и привлекают своей творческой направленностью, большими возможностями для самовыражения, приобретения таких коммуникативных умений, которые необходимы в сфере взрослого, даже и в некоторой степени профессионального общения. Такими речевыми ситуациями могут стать ситуации, требующие от ученика выступить в роли учителя, лектора-литературоведа, театрального или кинокритика, экскурсовода (фрагменты урока), участника «кинопанорамы», «театральной гостиной», «литературного салона», «заседания клуба литературных критиков», «заседания редколлегии литературного журнала», журналиста, ведущего репортаж и т.д.

III. *Художественно-игровые речевые ситуации, приближенные к формам искусства*, например, «воображаемые встречи», «часы воспоминаний» и др. Они связаны с попыткой проникновения в

художественную структуру произведения, со вступлением в общение с героями, с попыткой стать свидетелями их воображаемого диалога и тем самым глубже постичь их внутренний мир, систему взаимоотношений и самооценок, непосредственно ощутить воздействие языка произведения на строй собственной речи.

Классифицированные нами речевые ситуации смогут органически быть включены, в качестве отдельных ситуаций, в структуру урока (например, ролевая игра), иногда могут продолжаться весь урок и, в свою очередь, иметь собственную сложную композицию.

Примером учебно-дидактических ситуативных речевых заданий является работа с карточками, ориентирующими на самостоятельное, непроизвольное включение школьников в уже ведущуюся дискуссию. Карточки-задания предлагаются до начала обсуждения вопроса 3–4 учащимся, как правило, малоактивным, а некоторым из них — на дом, чтобы смогли в течение более длительного времени продумать свое предстоящее высказывание. В задании содержится определенный материал для раздумий (цитата, высказывание известного лица или специалиста, трактовка литературного явления, мемуарное свидетельство и т.д.), ставится вопрос, требующий оценки, трактовки данного материала, выражения собственных позиций и постановки спорного мнения.

Выступающий должен внимательно следить за ходом обсуждения проблемы (несомненно, поощряется и его участие в нем), а также самостоятельно определить удобный момент для своего вхождения в дискуссию, найти при этом вежливую формулировку привлечения к себе внимания слушателей. Высказываясь, ученик может цитировать материал карточки, или передавать его своими словами, или ссылаться на него, сопровождать собственными рассуждениями — не следует лишь повторять вопрос. В крайнем случае, его можно представить как риторический.

Так, на уроках по изучению пьесы А.М.Горького «На дне» возможны такие речевые ситуативные задания, касающиеся образа Луки и допускающие неоднозначные решения.

1. Лука обращается со словами утешения не ко всем ночлежникам. Как вы думаете, чем определяется его выбор? Почему, например, он не пытается утешить Клеща?

2. В режиссерском экземпляре «На дне» К.С.Станиславский сделал такие замечания о поведении Луки: «хитро поглядывает»; «коварно улыбаясь», «вкрадчиво, мягко», «проскользнул»; «видно, что врет», «сентиментально-трогательно врет» и др. Какое представление о Луке отразилось в этих режиссерских замечаниях? Согласны ли вы с трактовкой этого образа Станиславским?

3. Литературовед и методист В.Н.Пименова заявляет: «Лука по своему уму, жизненному опыту (из которого он в отличие от многих умеет извлекать уроки) выше обитателей ночлежки. Он это понимает. И может быть, отсюда у него такое ярко выраженное чувство человеческого достоинства, мудрой снисходительности к человеческой слабости, интуитивной предусмотрительности (вспомним, как он спасает, «удерживает» Пепла от самого страшного для человека — пролития человеческой крови, убийства Костылева), умение без нужды (чтобы не раздражать людей) не показывать своего острого ума». Если вы согласны с этой характеристикой Луки, приведите доказательства ее правильности, если нет, опровергните.

Речевая деятельность учащихся в системе изучения литературной темы

Специфика речевой деятельности и методика ее организации находится в прямой зависимости от того этапа изучения литературной темы, на котором она осуществляется. Данная специфика отражается: а) в характере и составе лексики и фразеологии, усваиваемой школьниками; б) в выборе соответствующих литературному материалу жанров монологических высказываний, диалогов тех или иных видов, что расширяет представление учителя и учащихся о речевых жанрах на уроках литературы и способах овладения ими; в) в выборе речевых ситуаций и ситуативных речевых заданий, отвечающих характеру литературных занятий на конкретных этапах их проведения.

Речевая деятельность старшеклассников при изучении обзорных тем разнообразна: это и составление словаря эпохи, и информативные и проблемно-дискуссионные доклады (теоретическое обоснование этих видов работы мы дали во второй главе), и литературное обозрение, и проведение «заочных экскурсий», и участие в «семинаре искусствоведов», и учебно-критические и театрализованно-художественные диалоги («заседания клубов», «путешествия по литературным салонам» и др.). По мере взросления школьников и овладения ими необходимыми речевыми умениями работа по развитию речи усложняется, повышается степень самостоятельности в подготовке высказываний, обогащается их лексический запас.

Составление и обогащение «словаря эпохи» осуществляется в течение трех лет по тематическим гнездам: общественно-политическая лексика, эстетическая терминология, философия и нравственность, литературоведение. Концептуальная основа словаря, на которую ориентируются школьники при его составлении —

ключевые слова!, отражающие содержание эпохи в историческом и художественном отношении. На первом этапе (IX класс) составление словаря ведется под руководством учителя и при его непосредственных указаниях; на втором (X класс) — вводятся задания к самостоятельной работе, например, мотивировать выбор лексики и обосновать ее запись в конкретное тематическое гнездо; на третьем (XI класс) — школьники уже выполняют эту работу самостоятельно, применяя освоенную методику и объясняя ее. Повышается уровень сознательности использования данного словаря при изучении не только *обзорных*, но и монографических тем.

Так, словарная работа на уроках по обзорной теме «Классицизм как литературное направление» в значительной мере способствует углубленному восприятию девятиклассниками этого художественного метода, устранению ограниченности его понимания. Словарь становится понятийно-тематическим стержнем, вокруг которого, с одной стороны, накапливается фактический материал, а с другой — усвоение этих понятий способствует углублению восприятия обзорно изучаемых художественных произведений, принадлежащих к классицистическому методу.

Составление словаря начиналось с лекции учителя, перед которой в тетради были записаны названия тематических гнезд. Под этими названиями записывались понятия, вычленимые из лекции, учитель же по ходу давал к ним комментарии, обращая внимание на различие между близкими понятиями, как, например, *абсолютизм* и *просвещенный абсолютизм*, приводил конкретные исторические примеры. Итак, под рубрикой «Общественная жизнь» оказались такие слова, как *монархия*, *абсолютизм*, *просвещенный абсолютизм*, *государственность*. В аналогичном направлении проведена работа по заполнению других рубрик. В содержание рубрики «Философские и нравственные воззрения классицистов» вошли: *идеал*, *гражданственность*, *рационализм*, *культ разума*, *долг*, *честь*, *добродетель*, *патриотизм*. Эстетические позиции писателей и художников классицизма нашли отражение в следующих понятиях: *классицизм*, *ориентация на античность*, *конфликт между долгом и чувством* и др.

Целесообразно в порядке словарных упражнений предлагать учащимся готовить небольшие сообщения о словах-понятиях, входящих в состав ключевых для данной эпохи.

Одиннадцатиклассники расширяют выбор способов толкования слова, обращаясь либо по собственному усмотрению, либо по совету учителя к философской литературе. Так, при подготовке сообщения о слове «дух», помещенном в одном ряду со словами и словосочетаниями «духовность», «духовная культура», «духовная

свобода», учащиеся обращаются к этюдам Н.А.Бердяева из работы «Самопознание», имеющим мемуарно-философский характер и дающим некоторые представления о его воззрениях в контексте русской культуры «серебряного века» и его работе «Воля к жизни и воля к культуре». Приведенные в выступлениях цитаты или их переложение, во-первых, дают представление о настроении русской интеллигенции начала века, несомненно, повлиявшими на развитие русской литературы, во-вторых, раскрывают понимание указанной лексики в то время, и, наконец, содействуют органическому введению этих слов в контекст собственной продуктивной речи. Впоследствии, анализируя стихи символистов, в том числе и ранние произведения А. Блока, школьникам многое объяснит мысль Бердяева об ожидании конца света, Страшном суде и втором пришествии Христа. Если человек будет помнить об этом, то он найдет опору для *подлинной духовной свободы* и избавления от *отвлеченных, преходящих соблазнов земной жизни*. Отсюда и свойственное *философии русского идеализма* противопоставление *подлинной культуры духа и вещного мира*, практической воли к жизни. Подчеркнуты слова и словосочетания, вводимые учащимися в свою контекстную речь при выступлении с сообщением и в ходе анализа стихотворений Блока.

Разновидностями речевой деятельности монологического характера, отвечающими специфике обзорной темы на уроках литературы, являются информативные доклады, проблемно-дискуссионные доклады по литературной и искусствоведческой тематикам, литературные обозрения, речи экскурсоводов и т.д.

Из речевых ситуаций, требующих активизации речевой деятельности учащихся и стимулирующих монологические высказывания и диалогическое общение на занятиях по обзорной теме создавались следующие: а) «Посещение античного театра» (IX класс) и б) «Путешествие по поэтическим салонам Москвы и Санкт-Петербурга начала XX века» (XI класс). Если ситуация первого типа требовала подготовки монологического высказывания — речи искусствоведа об истории греческого театра с демонстрацией фрагментов из трагедии Софокла «Царь Эдип» (пролог, эпизодий, хор), в другом варианте — фрагментов из «Медеи» Эврипида, то вторая ситуация представляла собой самостоятельно подготовленный театрализованно-художественный диалог о поэзии и поэтах начала XX века. Суть ситуации: молодой, начинающий поэт из провинции приезжает в Петербург (Москву) и устремляется на поиски близких по духу и творческим устремлениям литературных салонов. В каждом салоне (символистов, акмеистов, футуристов) ему рассказывают о сущности того или иного литературного течения,

читают стихи. «Путешествие» служит как бы введением в тему «Серебряный век русской поэзии».

Специфика речевой деятельности при изучении биографии писателя

Специфическими возможностями для организации и совершенствования речевой деятельности старшеклассников обладают уроки по биографии писателя, на которых школьники общаются с такими нетрафаретными по содержанию и форме, глубоко личностными, подчас задушевно написанными материалами, как мемуары, письма, дневники, стихотворные послания, критические заметки и статьи, или наоборот, деловые документы, точно фиксирующие те или иные события. Работа с такого рода материалом в совокупности с прослушиваемой лекцией учителя способствует интенсивному обогащению лексического запаса школьников, практическому усвоению элементов речевого стиля эпохи, а также дает большой простор для овладения такими жанрами, как биографическая справка, рассказ биографии фактографического характера, так и новыми для них творческими разновидностями речевой деятельности, какими является художественно-биографический рассказ, слово о писателе и другие, как правило, предназначенные для индивидуальной работы с учащимися, требующей опоры на личностные пристрастия, в процессе которой происходит развитие их творческих способностей. Однако в повседневной практике названные возможности активизации речевой деятельности школьников на материале изучения биографии писателя используются явно недостаточно.

Между тем материалы биографии писателя занимательны для читателя — они увлекают и учат устной речи. Непринужденность, раскованность, легкость структуры, богатство и нестандартность словаря и стилистики усиливают эмоциональное воздействие биографического материала и увеличивают его роль как образца для подражания, как определенной формы бытового общения (Т.Ф. Курдюмова).

Немаловажное значение при изучении школьниками особенностей высказываний биографического характера имеет примерный образец, которым являются:

- а) речь учителя, демонстрирующего владение различными жанрами биографического изложения;
- б) примеры изложения фактов жизни и творчества писателя мастерами художественного слова (чтение фрагментов мемуарной и художественной литературы, эпистолярного наследия, прослушивание грамзаписей);

в) анализ фрагментов литературоведческих пособий, содержащих изложение биографического материала.

Художественно-биографический рассказ обладает большими возможностями для речевого и эстетического развития старшеклассников. Вне всякого сомнения, он должен занимать более достойное место на уроках по изучению жизни и творчества писателя и звучать не только в исполнении учителя, но и быть результатом творческой деятельности учащихся. В повседневной же практике к этому речевому жанру обращаются в школе крайне редко.

Образовательное, воспитательное и развивающее значение художественно-биографического рассказа для старшеклассников трудно переоценить. В процессе его подготовки и восприятия усиливается эмоциональное воздействие от соприкосновения с жизнью великого человека. Молодые люди яснее постигают индивидуальность писателя, его внутренний мир, в котором он вращается, приобщаются к его размышлениям и переживаниям, образно представляют события, главным участником которых он был, — словом, происходит эмоциональное восприятие прекрасного, заключенного в биографии писателя, что в значительной степени подготавливает восприятие его художественных произведений и пробуждает интерес к ним.

Наряду с большим прогрессом в речевом развитии в ходе работы над художественно-биографическим рассказом осуществляется и развитие воссоздающего и творческого воображения.

В основе содержания и композиции художественно-биографического рассказа лежит конкретное событие, день или эпизод, серия эпизодов из жизни и творческой биографии писателя. Таким образом, рассказ строится на определенном сюжете. Для включения в него отбираются такие события, которые раскрывают в жизни писателя моменты зарождения нового, смену взглядов, решения, значимые для дальнейшего творчества и т.д. По ходу изложения событий выступающий воссоздает по мемуарным источникам психологический портрет писателя, органически вводит в рассказ, цитируя или художественно пересказывая близко к тексту, страницы из воспоминаний, писем, дневников, художественных произведений и публицистических выступлений. Весь этот материал, раскрывающий картины жизни писателя, мысленно обрабатывается рассказчиком, и, таким образом, помогает ему создать небольшое сюжетное произведение, в котором события, значительно повлиявшие на его жизнь и творчество, сопровождаются анализом его размышлений, сомнений, эмоциональными оценками выступающего, словесным рисованием картин, обстановки, в которой происходит действие, передачей диалогов. Работа над рас-

сказом требует активизации мыслительной деятельности, творческого воображения, допускает определенную долю художественного домысла. По содержанию и форме художественно-биографический рассказ эмоционально окрашен. При его восприятии слушатели должны почувствовать позицию самого выступающего. В нем нет места бесстрастной констатации фактов. Передавая то или иное событие, рассказчик размышляет о нем, восхищается мужеством писателя, его жизненным подвигом, негодует на действия его врагов и притеснителей, задает риторические вопросы и пытается ответить на них. В целях усиления эмоционального воздействия на аудиторию рассказчик использует различные формы общения с ней: непосредственно беседует со слушателями, когда излагает сюжетную линию события, остается наедине с самим собой, когда их осмысливает или задумчиво читает выдержки из писем, мысленно обращается к недругам писателя, когда произносит обвинения в их адрес. Недопустимо одно — монотонное чтение подготовленного материала по конспекту, содержащему дословно переписанные абзацы и страницы из литературоведческих источников.

«Живые страницы» биографии писателя в методическом отношении могут быть разделены:

1. По содержанию:

- а) *портретные*, представляющие собой портретные зарисовки внешности писателя и людей, его окружающих, с размышлениями говорящего;
- б) *событийные*, содержание которых составляет изложение наиболее ярких, переломных в жизни писателя фактов биографии;
- в) *философские*, передающие духовные искания художника, его размышления о прожитых годах, подведение итогов жизни и деятельности, раздумья о судьбах общества, искусства, литературы;
- г) *страницы*, посвященные взаимоотношению писателя с литературно-художественным окружением («писатель и вокруг него»);

2. По форме изложения:

- а) *мемуарные*, основанные на свидетельствах современников писателя и «оживляемые» от имени одного из них или обобщенного образа представителя эпохи;
- б) *эпистолярные*, при передаче которых выразительно исполняются письма к родным, друзьям, любимым женщинам, недругам, официальным лицам, письма его адресан-

тов; при озвучивании эпистолярных страниц возможны монтаж, драматизация или монолог одного исполнителя, некоторый эмоциональный комментарий к прочитанному;

в) *созерцательно-аналитические, осмысленные* и передаваемые сегодняшним читателем с современных позиций.

В каждом уроке такого типа могут сочетаться различные из представленных страниц биографии писателя.

Выступления учащихся с художественно-биографическим рассказом могут включать в структуру любого урока литературы в качестве отдельного его этапа. Другой вариант урока по биографии писателя состоит полностью из серии художественно-биографических рассказов, «страниц из жизни писателя», скрепленных хронологической канвой и единым проблемным стержнем. В качестве рассказчиков выступают несколько учащихся, освещающих по одному из событий, «оживляющих» одну из страниц биографии писателя.

Обучение школьников художественно-биографическому рассказу осуществляется постепенно и систематически, с учетом трудности овладения этим речевым жанром.

В среднем звене учащиеся должны постоянно слушать такие рассказы из уст учителя и таким образом постигать их содержание и композиционные особенности. В девятом классе на уроках по изучению биографии писателя такие высказывания уже могут подготавливать и ученики и дополнять ими лекцию учителя. В девятом классе возможно и использование выделенного нами второго варианта урока типа «живые страницы», в ходе которого удачно сочетаются деятельность учителя и деятельность ученика, так как для стимулирования процесса обучения школьникам необходимо, во-первых, качественный образец и, во-вторых, руководство со стороны учителя в ходе непосредственной подготовки. В X–XI классах при условии систематического формирования соответствующих умений возможен переход к исключительно самостоятельной подготовке учащихся.

Чтобы выступления учеников по содержанию и форме соответствовали требованиям, предъявляемым к жанру художественно-биографического рассказа, им целесообразно предложить для подготовки примерное установочное задание:

1. Внимательно прочитайте в рекомендованные для рассказа материалы. **Воссоздайте** в своем воображении описанные события и картины жизни, попробуйте мысленно их пересказать, не упуская деталей.

2. Выделите главное, что особенно может взволновать слушателей.

3. Продумайте, какие чувства и настроения вы хотите пробудить у слушателей своим рассказом и какими интонационными средствами будете их передавать.

4. Продумайте, какие средства (интонационные, лексические и др.) помогут вам раскрыть в рассказе личность писателя, его индивидуальность.

5. Продумайте, как лучше построить свое выступление, расположить в нем фактический материал, чтобы он дошел до разума и сердца ваших товарищей, затронул их за живое. Составьте примерный план рассказа.

Достойным завершением урока «И.С.Тургенев. Страницы жизни» становится окрашенный глубоко лирической интонацией рассказ об одном дне последнего года жизни писателя. В этом художественном рассказе светлая личность Тургенева, его любовь к России, неиссякаемая вера в великую русскую литературу, личное мужество раскрывается на фоне тяжелейших условий, когда прикованный к постели, мучимый неистовыми болями он доживал свои последние месяцы в Буживале под Парижем. В рассказ включается разговор об отношениях Тургенева с Полиной Виардо; его занятия литературой; мысли о России; завещание похоронить на Волковом кладбище; воспоминания о Толстом и взаимоотношениях Тургенева с ним. Вначале шло описание июльской жары в утреннем Буживале, лица писателя; при изложении событий и раздумий акцентировалось внимание слушателей на смене настроений, а после рассказа эпизода написания письма Толстому был показан духовный подъем, вызванный чувством исполненного долга перед русской литературой. И тогда вновь рассказчик возвращается к лицу Тургенева, который долго-долго глядел на себя. Только теперь оно светилось гордым сознанием исполненного долга. Детали внешнего облика писателя, обрамляющие рассказ, свидетельствуют о большой силе духа и напряженном труде мысли и чувства даже в то время, когда его одолевали тяжкие физические страдания, отсутствие надежды на излечение.

Словесная передача событий дня и раздумий писателя ведется в свободной форме, своими словами, передающими собственное отношение выступающего к нему. Вместе с тем здесь во взаимосвязи с речевым развитием (связная речь) решалась и другая важная задача — актуализировать в рассказе мемуарно-художественную лексику, простую и глубоко взволнованную, благодаря которой глубже раскрывается внутреннее психологическое состояние человека и оценка художественного творчества Тургенева (*светлая, здоровая, осмысленная жизнь; ожесточеннейшие страдания, болезненное нетерпение, глубоко поэтическая душа, тонкий психолог,*

тайны человеческой психологии, удивительный гений, ощущение странной отчужденности, святость и страстность убеждений, невыразимая грусть, мудрое спокойствие, человек великого сердца и живой души), пейзаж (голубые узорчатые полосы лунного света, золотистые края белой, тонкой тучки), внешность человека (серокаменное лицо, уныло-тусклые глаза, светло-лучистые глаза, волосы древней белизны, вьющиеся локоны черных, как смоль, волос и др.).

Совершенствование речевой деятельности учащихся на занятиях по литературе — чрезвычайно интересный и творческий процесс, реализуемый на каждом этапе литературного образования и этапе изучения литературной темы через множество конкретных методических приемов, благодаря чему развитие устной речи интенсивно происходит в тесной взаимосвязи с восприятием учащимися основ духовности, прежде всего сконцентрированной в художественной литературе.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Составьте вопросы и задания, связанные с организацией лексико-фразеологической работы при изучении текста эпического произведения (по выбору) в V–VII классах.
2. Подготовьте развернутый план (конспект) урока развития устной речи шестиклассников после изучения произведений Н.В.Гоголя и И.С.Тургенева «Тарас Бульба» и «Бежин луг». Какие принципы организации материала на этом уроке вы примете?
3. Разработайте урок развития речи в старшем классе (класс и тема — по выбору).
4. Предложите тему и содержание урока развития речи учащихся при изучении драмы. Как он будет построен, как связан с уроками анализа текста (класс и произведение — по выбору)?
5. Разработайте план урока (фрагмента урока) по обучению школьников среднего звена одному из видов пересказа.
6. Разработайте урок (фрагмент урока) по обучению школьников пересказу одного из произведений древнерусской литературы в IX классе.
7. Дайте консультацию ученику IX–X класса по подготовке доклада «Рок, судьба и человеческая воля в романе М.Ю.Лермонтова «Герой нашего времени». Какого вида это будет доклад?
8. Создайте две-три речевые ситуации, стимулирующие активную речевую деятельность школьника при изучении одного из драматических произведений.
9. Подготовьте развернутый план урока «Живые страницы биографии писателя» (писатель и класс изучения — по выбору). Дайте полный

текст одного из художественно-биографических рассказов, входящих в структуру данного урока.

10. Разработайте речевую ситуацию «Путешествие по поэтическим салонам Москвы (С.-Петербурга) начала XX в.». В чем ее значение для художественно-эстетического и речевого развития личности? Разыграйте ее в аудитории на практическом занятии.

Литература

- Бархин К.Б. Развитие речи и изучение художественного произведения. — М., 1930.
- В защиту живого слова: Сборник статей / Сост. В.Я.Коровина. — М., 1966.
- Голубков В.В. Мастерство устной речи. — М., 1965.
- Колокольцев Н.В. Развитие устной и письменной речи на уроках литературного чтения. — М., 1958.
- Коровина В.Я. Развитие устной речи учащихся IV–VII классов. — М., 1978.
- Ладыженская Т.А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения: Учебное пособие. — М., 1986.
- Леонов С.А. Развитие речи учащихся на уроках литературы. — М., 1988.
- Леонов С.А. Развитие устной речи учащихся старших классов на уроках литературы. — М., 1988.
- Мальцева К.В. Развитие устной речи учащихся на уроках литературы. — Киев, 1987.
- Межпредметные связи при изучении литературы в школе. — М., 1990.
- Развитие речи учащихся на уроках литературы / Под ред. Н.В.Колокольцев. — М., 1980.
- Развитие речи учащихся IV–X классов в процессе изучения литературы в школе. — М., 1985.
- Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. — М., 1985.

ГЛАВА XI

РАЗВИТИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Устная и письменная речь находятся в тесной взаимозависимости, потому и методика развития устной и письменной речи школьников на занятиях по литературе имеет много общего. Очень часто обучение устному ответу, сообщению, докладу требует предварительного составления плана, тезисов, конспекта, записи отдельных положений будущего высказывания. В то же время подготовка письменного изложения, сочинения, киносценария, работы-миниатюры включает в себя устные ответы на вопросы, пересказы художественного текста различных видов, наконец, устные сочинения, диалоги по отдельным фрагментам будущей работы. Таким образом, устная речь способствует овладению умениями письменной речи, а письменная, в свою очередь, помогает развитию более четкой, правильной, логически последовательной речи устной.

Вместе с тем формируя умения письменной речи, следует иметь в виду ее специфические особенности, отличающие от устной речи. Во-первых, если устное высказывание предназначено для слухового восприятия, то письменное — для восприятия зрительного. Говорение возникает на основе общения с определенным собеседником или определенной аудиторией. Произведения письменной речи не имеют конкретного адресата. Этим объясняется преимущественная ситуативность и диалогичность устного общения, допустимость неполноты предложений, употребления сокращенных форм, сочинительных конструкций, просторечных выражений. Формы письменной речи — монологические, для нее характерна логическая упорядоченность, строгость построения фраз, наличие не только сочинительных, но и подчинительных конструкций, широкое употребление союзов, использование разнообразия синонимов. Письменная речь достаточно трудна для освоения ее школьниками.

Методика преподавания литературы уделяла и уделяет значительное внимание работе по развитию письменной речи школь-

ников в процессе изучения художественных произведений. В.В.Голубков, М.А.Рыбникова, С.А.Смирнов, Н.В.Колокольцев определили виды работы по развитию письменной речи учащихся средних и старших классов, предложили систему обучения письменным работам, методику подготовки учащихся к выполнению данных работ, уроки анализа изложений и сочинений. Особое внимание как в прошлые десятилетия, так и в современной методической литературе уделено теории и практике школьного сочинения (Н.В.Колокольцев, В.В.Литвинов, В.А.Никольский, А.П.Романовская, И.П.Павлов и др., современные ученые и учителя Ю.А.Озеров, Л.С.Айзерман, Н.П.Морозова, А.М.Григина-Земскова, О.Ю.Богданова, Л.В.Овчинникова, Е.С.Романичева, Т.А.Калганова, автор настоящей главы и др.). Они освещают проблемы тематической и жанрологической классификации сочинений, этапов подготовки сочинения, требования к сочинениям, проблемы вариативности его содержания в зависимости от формулировки темы, языка сочинений, его стиля. Авторы работ определяют необходимый круг литературоведческих понятий, без знания и квалифицированного использования которых невозможно создание полноценного сочинения на литературную тему. Реалии современной действительности, проблемы сегодняшнего времени отразились в выпуске значительного количества изданий в помощь абитуриенту, среди которых высоким качеством отличаются работы Ю.А.Озерова «Экзаменационное сочинение на литературную тему» (М., 1995) и О.Ю.Богдановой, Л.В.Овчинниковой, Е.С.Романичевой «Экзамен по литературе: От выпускного — к вступительному» (М., 1997), которые ориентированы на развитие у школьника творческого подхода к письменным работам, сознательности и самостоятельности в выборе темы, жанра работы, определения ее плана и стиля изложения материала. Авторы ориентируют готовящихся к сочинению на глубокое знание поэтики изучаемых литературных произведений.

К сожалению, в повседневной школьной практике вопросы, связанные с развитием письменной речи школьников как на уровне среднего, так и старшего звена, остаются решаемыми недостаточно эффективно, как правило, из-за отсутствия со стороны учителя должного внимания к речевой деятельности учащихся, в частности письменным высказываниям.

Виды упражнений по развитию письменной речи учащихся средних классов

Работа по развитию письменной речи учащихся многообразна и зависит: а) от возрастных особенностей учащихся, б) уровня их

литературного и речевого развития, в) от рода и жанра художественного произведения, на базе которого проводится речевая работа со школьниками и г) от поставленных учителем познавательных и коммуникативных задач.

Упражнения по развитию письменной речи классифицируются на следующие группы, которые учителя обычно включают в планирование уроков в зависимости от названных выше условий.

1. Репродуктивные: изложения подробное, сжатое, выборочное, с заменой лица рассказчика, осложненное грамматическими заданиями.

2. Репродуктивно-оценочные: изложения с элементами сочинения, т.е. включающие в себя собственные аналитические размышления над текстом типа небольших комментариев. Подобные виды заданий практикуются в последнее время в качестве экзаменационных работ по русскому языку и литературе за курс девятилетней школы.

3. Сочинения разных жанров: сочинение-миниатюра, сочинение по пословице, загадке, по личным наблюдениям, сочинение по картине и т.д.

4. Сочинения и изложения с элементами художественного творчества: рассказ о герое произведения, сочинение сказки, афоризма, загадки, рассказа (по образцу изученных), домысливание неоконченных историй в соответствии с логикой развития сюжета и характеров героев и т.д., художественные зарисовки, сценки, написание сценариев для постановки произведений в кино и театре (фрагменты).

Сочинение и изложение. Н.В.Колокольцев в своих фундаментальных работах по развитию речи учащихся в процессе изучения литературы дал сопоставительный анализ сочинения и изложения как разновидностей речевой деятельности. Выявленные различия на основе предъявления одних и тех же критериев можно суммарно изложить в виде следующих положений.

ИЗЛОЖЕНИЕ — это письменный пересказ прочитанного или прослушанного и проанализированного текста.

СОЧИНЕНИЕ представляет собой собственные размышления пишущего по поводу прочитанного и разобранный художественного произведения или его отрывка в различных письменных речевых жанрах. В изложении пишущий воспроизводит *готовый* текст произведения или отрывка из него, в сочинении создается *собственный* текст.

ИДЕЯ (главная мысль) изложения всегда повторяет идею пересказываемого текста. Идея сочинения самостоятельно определяется пишущим в итоге размышлений над художественным

текстом, изучения научно-популярной и критической литературы.

КОМПОЗИЦИЯ изложения всегда воспроизводит композицию пересказываемого произведения. Композиция сочинения избирается пишущим самостоятельно в соответствии с темой, позицией автора по данному вопросу, видом и жанром письменной работы.

СОДЕРЖАНИЕ изложения представляет собой воспроизведение пересказываемого текста. Содержание сочинения — обоснование собственных рассуждений пишущего, раскрывающих тему и идею сочинения.

К тому же следует добавить, что язык и стиль изложения обуславливается языком и стилем автора художественного текста; задача пишущего ученика — сохранить авторский стиль с присущей ему экспрессивностью. Стиль сочинения определяется самим учащимся и, как правило, он может быть научным, научно-популярным (литературоведческим) или публицистическим (литературно-критический, эссеистский) и т.д.

Высокое качество изложения, его результативность во многом зависит от того, как в процессе подготовки проанализирован исходный текст. Этому придавали большое значение М.А.Рыбникова, Н.В.Колокольцев и другие ученые-методисты. Классический вариант такого анализа текста и примеры изложений по «Капитанской дочке» А.С.Пушкина даны в статье М.А.Рыбниковой «Система письменных работ» (Очерки по методике литературного чтения. - М., 1985).

Сочинения в старших классах

Письменные работы, проводимые в среднем звене, формируют у школьников необходимые умения для написания сочинений в старших классах при изучении курса литературы на историко-литературной основе. Для эффективности обучения старшеклассников сочинениям очень важен вопрос о классификации сочинений, которая дает и преподавателю и учащимся необходимые целевые ориентиры для сбора и расположения фактического материала, аргументации, отбора необходимых языковых средств.

Прежде всего сочинения разделены методистами на две основные группы: сочинения на литературные темы (сочинения, связанные с курсом литературы) и сочинения, основанные на личных впечатлениях, жизненных наблюдениях и опыте учащихся.

Сочинения на литературные темы. В настоящее время сочинения классифицируются по тематическому и жанрологическому принципам. Тематический принцип лежит в основе требований к формулировке тем сочинений, отбору и группировке материала,

работе с текстом художественного произведения. Сочинение на литературную тему — это заключительный этап работы с текстом произведения. Рассуждение по предложенной теме является одним из интерпретаций учеником художественного произведения. В результате самостоятельной работы над сочинением ученик выражает свою личностную позицию, показывает, насколько он был внимателен при чтении или перечитывании текста к художественным деталям, авторским характеристикам и т.д., т.е. к позиции писателя в целом.

Разнообразные приемы анализа крупных эпических и драматических произведений в старших классах ведут к разнообразию ученических сочинений на литературную тему. Среди них можно выделить следующие виды сочинений:

1. Сочинения о литературных героях (индивидуальная, групповая, сравнительная характеристика образов-персонажей). В таких темах на первый план выходит образ героя из социальных, нравственных, философских, художественно-эстетических проблем, связанных с образом данного героя или ряда героев одного или нескольких произведений одной эпохи. К таким темам можно отнести «Прекрасное в любимых героях А.П.Чехова», «Роль образа Татьяны Лариной в раскрытии идейного содержания романа А.С.Пушкина «Евгений Онегин», «Пугачев глазами автора и Гринева (по роману А.С.Пушкина «Капитанская дочка)», «Маленький человек» в прозе А.П.Чехова», «Образ Женщины в поэзии А.Блока», «Хлестаков и хлестаковщина (по комедии Н.В.Гоголя «Ревизор)», «Семейные гнезда (Ростовы, Болконские, Куракины) в изображении и оценке автора романа «Война и мир)», «Образ Катерины в драме А.Н.Островского «Гроза» и его оценка русскими критиками» и др.

2. Сочинения, основанные на анализе произведения в целом, в которых, в свою очередь, выделяются темы, требующие:

а) оценки всего произведения, например, «Какое произведение Чехова произвело на вас самое сильное впечатление?», «Почему А.С.Пушкин произведение о крестьянской войне назвал «Капитанская дочка?», «Дубровский» А.С.Пушкина как романтическое произведение»;

б) рассмотрения нравственных, социальных, философских проблем, поставленных в этом произведении, типа «Конфликт свободы и традиционного уклада в драме А.Н.Островского «Гроза», «Рок, судьба и человеческая воля в романе М.Ю.Лермонтова «Герой нашего времени», «Роль поэмы А.А.Блока «Двенадцать» в понимании прошлого нашей Родины и ее сегодняшнего дня» и т.д.;

в) анализа художественной формы произведения: «Прием антитезы в романе И.А.Гончарова «Обломов», «Композиционное своеобразие романа М.А.Булгакова «Мастер и Маргарита», «Художественные открытия Толстого-психолога в романе «Война и мир» и др.

Естественно, исходя из принципа анализа произведения в единстве формы и содержания, пишущий сочинение на любую из данных тем должен обращать внимание на художественные особенности, способы выражения авторской позиции, проявившиеся в раскрытии образов-персонажей, в изображении тех или иных конфликтов и т.д. Последние темы требуют преимущественного внимания учеников к форме произведения, а через нее и к раскрытию духовного потенциала произведения.

3. Разборы отдельных эпизодов и частей произведения, например, «Мои любимые страницы в романе А.С.Пушкина «Евгений Онегин», «Природа в романе А.С.Пушкина «Евгений Онегин», «Н.В.Гоголь — мастер художественного портрета (по поэме «Мертвые души)», «Загадка финала поэмы А.А.Блока «Двенадцать», «Лирические отступления в романе А.С.Пушкина «Евгений Онегин», «Сны героя и их художественные функции в романе Ф.М.Достоевского «Преступление и наказание», «Картины московской жизни в изображении М.А.Булгакова (роман «Мастер и Маргарита)».

4. Литературные обзоры типа «Судьбы русской деревни в литературе 50–80-х гг. XX в.», «Человек и его время в рассказах А.И.Солженицына», «Личность и государство в литературе XX в. (на примере творчества...)», «Тема мещанского быта в творчестве А.П.Чехова и М.М.Зощенко», «Эволюция образа разночинца в русской литературе XIX в.» и др.

5. Рассуждения (размышления) учащихся об отношении литературы к жизни («Что мне дало изучение русской классической литературы», «Почему русскую литературу XIX века можно назвать литературой вопросов?», «В Россию можно только верить (Ф.И.Тютчев). Русская тема в русской поэзии второй половины XIX в.»).

6. Сочинения-исследования проблемного характера («Революционер ли Базаров?», «Я себя убил или старушонку? (по роману Ф.М.Достоевского «Преступление и наказание)», «Смешон или страшен Молчалин?»

Ю.А.Озеров видит следующие проблемно-тематические типы сочинений на литературную тему: сочинения-характеристики (одного литературного героя, сравнительная характеристика двух героев, характеристика группы литературных героев, обобщающая

характеристика) и сочинения литературно-критические, к которым он относит анализ определенной темы, характеристику определенного периода или темы в творчестве писателя, сочинения по проблемам содержания и формы литературного произведения, анализ критической статьи, сочинения по проблеме отражения важных исторических событий в литературном произведении, анализ определенной проблемы.

В целом представленные классификации сочинений на литературную тему достаточно близки друг другу и различаются лишь названиями и некоторыми нюансами.

В последнее время в школьном преподавании литературы наметилась тенденция более широкого формулирования тем сочинений (особенно на выпускных экзаменах) с условием самостоятельного выбора учащимися проблемы или определенного аспекта для рассуждений. Один из вариантов экзаменационного набора тем приведен в пособии «Экзамен по литературе» авторов О.Ю. Богдановой, Л.В. Овчинниковой и Е.С. Романичевой (М., 1997):

1. Мир поэзии Лермонтова. Мои любимые стихи.
2. «Мысль семейная» в русской литературе (на примере одного или нескольких произведений).
3. Сочинение по творчеству М.А. Булгакова. (Тему формулирует учащийся.)
4. Историческая тема в русской литературе (на примере одного или нескольких произведений).
5. Гротеск как одно из художественных средств сатиры.
6. Размышление о добре и красоте (на литературном материале или по жизненным наблюдениям).
7. Я хочу рассказать вам о книге (фильме, спектакле). Согласно жанровому принципу сочинения учащихся рассматриваются как речевые произведения. Разработка одной из таких классификаций принадлежит Т.А. Ладыженской:

«...как любой текст, сочинения ученика (в том числе и на литературную тему) в идеальном случае представляет собой тематическое, смысловое, структурное, стилевое единство (определяемое коммуникативной установкой автора) ...Каждое из этих речевых произведений имеет свое предметно-логическое содержание, свою структуру, свои речевые (стилистические) особенности, что и составляет предмет обучения в средней школе (...) Именно при таком подходе сочинение как речевое произведение определенного типа и явится предметом обучения, в частности, на тех уроках литературы, которые специально отводятся на развитие связной речи учащихся» (Ладыженская Т.А. Сочинение на литературную тему как речевое произведение // Развитие

речи учащихся IV–X классов в процессе изучения литературы в школе. - М., 1985. - С. 102-103).

Т.А.Ладыженская выделила на основе данного принципа три группы текстов сочинений:

1. Тексты, в основе которых лежит воспроизведение исходных текстов (пересказ): основных положений литературно-критической или литературоведческой статьи по предложенной теме;

2. Тексты, которые предполагают определенную интерпретацию исходного текста: аннотации, отзывы, рецензии, рефераты, предисловия и послесловия к книге, литературные очерки (эссе). Эти тексты отличаются от исходного — художественного произведения — своим стилем и структурно-речевыми, или композиционными особенностями;

3. Тексты, в которых концепция их автора в отношении исходных текстов дается в оригинальной форме: статьи литературно-критического характера, написанные в публицистическом стиле, статьи теоретико-литературного характера, оригинальные по форме тексты, создаваемые учащимися с опорой на литературное произведение и на усвоенные литературоведческие и речеведческие понятия.

Жанровая классификация может включать в себя разнообразные формы написания сочинений на литературную тему, и в работах по методике преподавания литературы такие формы раскрываются. Если в качестве устоявшейся жанровой классификации сочинений ранее были приняты такие разновидности, как описание, повествование, рассуждение, то в последние годы происходит пересмотр этих позиций, так как элементы описания, рассуждения и повествования практически входят в любое школьное сочинение. Предлагаемое жанровое разнообразие (А.М.Гринина-Земскова, Ю.А.Озеров, М.С.Дубинская и др.) предоставляет учащемуся широкие возможности для раскрытия собственной творческой индивидуальности.

Жанровые особенности сочинения определяются способом изложения материала, отношением автора к анализируемому событию, явлению, герою. Исходя из собственной индивидуальности, одаренности, уровня мышления и речи, учащийся отбирает лексику, фразеологию, синтаксические особенности и тем самым определяет форму письменной работы. В работах Ю.А.Озерова выдвигаются такие жанры школьного сочинения, как сочинение-литературный портрет, сочинение-рецензия, сочинение-литературно-критическая статья, сочинение-очерк (или сочинение-рассказ), сочинение-воспоминание, сочинение-дневник, сочинение-стихотворение.

Если жанры, предлагаемые Т.А.Ладыженской, ориентированы на основную массу старшеклассников, то Ю.А.Озеров все же в свою классификацию включает такие виды сочинений, которые рассчитаны на авторскую индивидуальность ученика.

Сочетание в процессе обучения сочинениям двух подходов к письменной речи учащихся — тематического и жанрового — оказывается весьма плодотворным для учащихся. В комплексе они способствуют совершенствованию уровня речевой подготовки и углублению анализа литературных произведений, на основе изучения которых создается сочинение.

Требования к ученическому сочинению. Настоящие требования являются результатом обобщения передового педагогического опыта учителей-словесников и рекомендаций методической науки по обучению старшеклассников работе над сочинением. К таким требованиям следует отнести:

1. Соответствие содержания сочинения заданной теме.
2. Содержательность, завершенность, полнота охвата темы.
3. Доказательность высказанной мысли, аргументированность защищаемых положений.
4. Логичность и последовательность в изложении материала.
5. Самостоятельность в подходе к теме.
6. Единство стиля изложения, ясность, точность, доступность, образность языка сочинения.
7. Точность в использовании эпиграфа и цитатного материала.
8. Рациональное сочетание материала художественного произведения, литературной критики с собственными рассуждениями автора работы.
9. Отсутствие фактических ошибок и неточностей.
10. Правильное словоупотребление, грамматико-стилистическая грамотность, соблюдение норм литературного языка.

Подготовка учащихся к написанию сочинения. Серьезным недостатком в работе современной школы по развитию письменной речи учащихся является снижение уровня подготовки школьников к домашнему и классному сочинениям. Конечно, основная деятельность осуществляется на уроках анализа произведения. Тем не менее необходимы уроки, посвященные специальной подготовке с учетом конкретной тематики сочинений.

На уроках развития письменной речи необходимо, прежде всего, научить школьников разбираться в формулировке темы, отличать друг от друга близкие названия сочинений, но имеющие разные аспекты, на которых должен сосредоточить свое внимание пишущий, находить в теме ключевые слова, определяющие характер и последовательность рассуждений. Типичной ошибкой школьни-

ков является подмена одной проблемы другой, замена собственных рассуждений по проблеме пересказом содержания произведения или соответствующей статьи школьного учебника. Ярким примером тому может служить недостаточное понимание девятиклассниками предложенной темы «Приемы раскрытия внутреннего мира Печорина в романе М.Ю.Лермонтова «Герой нашего времени». Поставленный вопрос кажется хорошо знакомым, и ученики в массе своей, не утруждая себя в вычленении в качестве ключевых слов «приемы раскрытия внутреннего мира», пишут обычную характеристику Печорина как личности. В таком сочинении мы не найдем опоры ученика на жанровые признаки романа «Герой нашего времени», указания на особенности композиции его, роли трех рассказчиков в раскрытии образа главного героя, роль журнала Печорина, анализ группировки образов и т.д., то есть не увидим того, что называется «приемами». Поэтому очень полезно на таких уроках обучающего сочинения сопоставлять формулировки тем и разрабатывать варианты развития рассуждения по той или иной теме.

Типичными приемами работы на уроках обучающего сочинения являются составление плана или обсуждение заранее подготовленных планов; выбор жанра письменной работы; обсуждение и выбор удачных эпиграфов; подбор текстового материала; формулировки отдельных положений, которые ученики намерены отстаивать в своих сочинениях. Очень важно на таких занятиях вновь обратиться к различным трактовкам, которые уже звучали в ходе анализа произведения, но теперь уже с целью нахождения эффективных способов включения их в рассуждение по теме сочинения.

Приведем примеры некоторых уроков обучающего сочинения.

Вариант I

Урок обучающего сочинения по роману И.С.Тургенева «Отцы и дети»

Для обсуждения предлагаются темы «Революционер ли Базаров?», «Сила и слабость нигилиста (представления о Базарове современного человека нашего столетия)» и «Решение проблемы смысла жизни в романе И.С.Тургенева «Отцы и дети». Задача урока: определение идеи сочинения, его жанра и стиля, структуры, нахождение приемов выражения личностной позиции пишущего.

Первые две темы требуют создания сочинений о литературных героях под определенным углом зрения. Они требуют выражения своего отношения к поступкам героя, миру его мыслей, чувств и потому отвечают жанру литературно-критических статей публи-

цистического стиля. Определяя основные особенности подобного рода речевых произведений, следует опираться на стилистические знания и умения, полученные на уроках русского языка и литературы в предшествующих классах. Сначала побеседуем об особенностях жанра:

- Как вы определите сущность статьи? Какие разновидности статей вы можете назвать?

- Какой речевой стиль преобладает в статье?

- Каковы признаки публицистического стиля? Почему именно в публицистическом стиле желательно писать сочинение типа литературно-критической статьи?

- Как, по-вашему, следует построить литературно-критическую статью публицистического характера? Попробуйте выделить ее структурные элементы и варианты их сочетаемости.

В процессе беседы выясняется, что статья представляет собой небольшое по объему произведение — публицистическое, научное, научно-популярное. В зависимости от цели и содержания статьи на литературную тему (сочинения) следует определить преобладающий стиль изложения материала. Литературно-критическую статью следует отнести к статьям публицистического стиля, так как в ней преобладают личностные суждения, собственные оценки, притом часто эмоционально выраженные, хотя в ней имеют место и элементы стиля научного. Этот жанр требует не только умений анализировать и оценивать художественные произведения, но и умения выражать свои взгляды, позиции применительно к той проблеме, которая обозначена в формулировке темы сочинения. В статье данного типа главным является оценка разбираемого произведения с позиций современности с привлечением данных теории и истории литературы, а также социальных, моральных и эстетических норм своего времени. И в этом смысле пишущий проявляет свою убежденность.

Особое внимание уделяется началу сочинения, его вводной части. Во вступлении целесообразно обозначить спорные проблемы, связанные с образом главного героя, привести позиции критиков и литературоведов, различные по своим оценкам. Такое начало подводит к рассуждению на предложенную тему, формулирует цель сочинения. В основной же части будет дан анализ этих спорных позиций, оценка их сильных и слабых сторон, а также изложение собственных мыслей пишущего или мотивированное присоединение к одной из высказанных точек зрения, аргументация их текстом произведения.

Определив особенности жанра работы и ход рассуждений, учитель и школьники должны сопоставить эти темы. Поскольку они

обе посвящены герою романа, возникает опасность получить либо простой перечень личностных качеств Базарова, либо изложение событий романа, в которых участвует герой. Сопоставление помогает определить аспекты, на которых следует сконцентрировать внимание.

В каждой формулировке выделяются ключевые слова: в первой — революционер; во второй — нигилист. Выясняется их значение по словарям.

Следующий этап урока — определение границ каждой из сопоставляемых тем. Раскрыть первую тему — значит ответить на вопрос, является ли Базаров по своей деятельности и убеждениям революционером, не только отрицающим современное ему общественное устройство, мораль, искусство, но и утверждающим определенные ценности и можно ли эти ценности отнести к ценностям революционной идеологии.

Задача второго сочинения — оценить с позиций сегодняшнего времени достоинства и заблуждения Базарова, найти в его миропонимании и поведении ценное, непреходящее нравственное начало, отвергнуть наносное, показать несостоятельность тех суждений, которые отвергнуты ходом исторического развития общества. Возникает при этом вопрос, как понимать слово «нигилист» — в значении «герой романа» или в более узком значении, сосредоточив внимание на характере базаровского нигилизма. Каждый преподаватель решает этот вопрос творчески, в зависимости от своего понимания проблемы. Наиболее правомерно использовать более широкий подход к теме, позволяющий не только поразмышлять над характером отрицания Базарова, но и над тем, что дает изучение этого героя современному юноше, оценить силу и слабость его позиций.

И в том и в другом случае следует затронуть мысль Тургенева «и если он называется нигилистом, то надо читать: «революционером»».

К составлению плана темы «Сила и слабость нигилиста...» подводит работа по следующим вопросам:

1. Зачитайте подобранные вами оценки героя романа. Вспомните, чем объясняются столь разноречивые суждения о Базарове.

2. Чем, по-вашему, вызваны сегодняшние споры современников-читателей о тургеневском герое?

3. Какие факторы помогают нам объективно разобраться в его достоинствах и заблуждениях?

4. Представьте себе ситуацию выбора, стоящую перед вами: защитить или осудить Базарова. Какую функцию вы бы взяли на себя?

5. Что особенно привлекает вас в тургеневском герое? В чем видите вы силу и слабость его общественных убеждений, нравственных, эстетических позиций?

6. Продумайте, как вы будете в сочинении-статье возражать своим оппонентам. Предусмотрите их аргументы «за» и «против» Базарова, выскажите к ним свое отношение.

Вопросы стимулируют проявление личностного отношения школьников к Базарову, настраивают пишущих на полемичность, дискуссионность, свободную форму изложения, эмоциональность стиля.

Возможный план сочинения, один из вариантов, предъявленных учащимися и откорректированный на уроке развития письменной речи.

I. Базаров в восприятии современников Тургенева.

II. Сила и слабость нигилиста Базарова.

1. Почему мы спорим о тургеневском герое?

2. Нигилизм Базарова: отрицание всего или «отношение ко всему с критической точки зрения»?

3. Принципы, которые отрицает Базаров, и истоки этого отрицания.

4. Утверждение через отрицание:

а) человеческого достоинства;

б) разума, воли и самовоспитания;

в) естественных наук;

г) трудолюбия и бескорыстия;

д) искренности и естественности в человеческих взаимоотношениях.

5. Заблуждения героя с точки зрения Тургенева и наших современников: взгляды на искусство, отношение к любви, восприятие природы.

6. Смерть Базарова — подвиг огромной силы.

III. Почему Тургенев назвал Базарова «своим любимым детищем»?

Вариант II

Урок обучающего сочинения по роману

Ф.М.Достоевского «Преступление и наказание»

(разные пути изложения одной темы)

Как уже было отмечено, распространенным недостатком сочинений является ориентация пишущего на краткий пересказ содержания текста произведения, сопровождаемый некоторыми расхожими комментариями, оценками характеров и поведения героев. В целях преодоления этого на уроках развития письменной

речи раскрываются отличительные особенности сочинений разных типов и жанров, демонстрируются возможности написания работ с различной вариативной структурой и содержанием по каждой из предложенных тем. Подобная установка уроков обучающего сочинения в совокупности с уроками углубленного анализа произведений предотвращает формирование стандартизированного подхода школьников к письменным работам; вместо стремления к созданию штампа, чему, между прочим, способствуют выходящие в огромном количестве «пособия» типов «100 сочинений», «250 золотых сочинений», у учащихся на таких занятиях рождается потребность в создании собственных, индивидуальных речевых произведений на интересующую тему.

На данном уроке рассматриваются варианты сочинения по теме «Один день Родиона Раскольникова», задача которого чаще всего воспринимается школьниками как последовательная передача основных событий и переживаний героя романа в течение одного дня. Показ разнообразных подходов к сочинению на данную тему и различных его структурных вариантов становится основной целью урока обучающего сочинения.

В зависимости от избранного преподавателем и учащимися текста, воссоздающего события дня из жизни Раскольникова (накануне убийства, день совершения преступления, похороны Мармеладова и т.д.), этот урок можно провести внутри системы изучения романа, что способствовало бы дальнейшему углубленному анализу произведения. Так, если сочинение будет основываться на событиях дня, предшествующего убийству Алены Ивановны, то их детальное рассмотрение поможет понять душевный склад и нравственные принципы Раскольникова, обстоятельства его жизни; проследить, в какой острой и напряженной внутренней борьбе созревает в его сознании идея убийства. На следующих после написания сочинения уроках учащиеся с большей глубиной поймут идеологические и философские принципы Раскольникова; результаты его бунта; суть авторского понимания и наказания за совершенное героем преступление. Следовательно, целесообразно, чтобы урок работы над подготовкой к сочинению «Один день Родиона Раскольникова» предшествовал анализу глав, изображающих само преступление, следствие и раскаяние героя.

К уроку класс получает единое задание: внимательно прочитать III–VI главы первой части романа и подготовить на данную тему устное сочинение. Заслушав 2–3 выступления, преподаватель отмечает степень знания и понимания учащимися текста указанных глав и разъясняет различия между изложением и сочинением.

Под каким углом зрения можно рассмотреть в сочинении события и мысли Раскольникова накануне убийства?

В результате обсуждения выделяются следующие аспекты, которые могут явиться подзаголовками к основной теме.

1. Представления о личности, мировоззрении, нравственных убеждениях Раскольникова, его образе жизни, настроениях, процессе складывания преступного замысла (сочинение типа характеристики; здесь же предусматривается анализ художественных приемов создания образа главного героя романа).

2. Позиция и художественное мастерство Достоевского в романе «Преступление и наказание». Способы изложения материала:

а) раскрытие движения художественной мысли автора (разбор текста вслед за автором, литературно-критическое эссе);

б) систематизированное рассмотрение авторской позиции и художественных особенностей на материале данных глав (сочинение в жанре литературоведческой статьи).

3. Проблемно-тематический анализ соответствующих глав романа (сочинение в жанре литературоведческой статьи).

Подготовка *первого варианта* осуществляется по следующим вопросам и заданиям:

1. Как в поступках и размышлениях Раскольникова накануне преступления проявляются его нравственные убеждения? Аргументируйте свои позиции. Какие примеры приведете вы в сочинении, чтобы доказать правоту своего мнения?

2. Как относится герой к тому, что видит и что узнает? О чем свидетельствуют его оценки? Найдите суждения его о современном общественном устройстве.

3. Проанализируйте размышления Раскольникова. Каков уровень его образования, интеллектуального развития, мышления? Приведите примеры его суждений о людях и их поступках.

4. Как во внутренней речи героя раскрывается его душевное состояние? Какие эмоциональные свойства личности проявляются в Раскольникове?

5. Проследите, как зреет в сознании Раскольникова идея убийства, какой мотив является ведущим? Покажите роль событий дня в принятии окончательного решения.

6. Какое отношение имеет сон Раскольникова к характеристике его личности?

7. Проанализируйте взаимоотношения героя с окружающими его людьми. О чем они свидетельствуют?

8. Как проявляется отношение писателя к герою? Аргументируйте свое мнение.

Предложенные вопросы ориентируют не на перечисление черт характера персонажа, а на разностороннее восприятие сфер его духовной сущности: интеллектуального, эмоционального, волевого склада, характера взаимоотношений с людьми, мировоззренческих позиций, а также способов выражения авторского отношения к герою. В итоге подобных наблюдений может быть выработан следующий вариант плана сочинения.

I. Роль «одного дня Раскольникова» в романе «Преступление и наказание».

И. Родион Раскольников накануне преступления.

1. Биографические сведения о герое: социальное происхождение и положение, материальное положение, образование, род занятий.

2. Критическое отношение Раскольникова к современному общественному устройству, отрицание прагматического хищничества, свободолюбие.

3. Интеллектуальное развитие и уровень образования: аналитический склад ума, самостоятельность суждений, логичность мышления, знание современных философских и социальных теорий, склонность к самоанализу.

4. Нравственный облик: бескомпромиссность и независимость, сочувствие судьбам униженных и оскорбленных; доброта, способность к самопожертвованию; неприятие эгоизма, карьеризма, приспособленчества.

5. Эмоциональный мир: способность к сопереживанию, повышенная нервная возбудимость, резкая смена настроений, чувство неуверенности в себе.

6. Взаимоотношения с людьми.

7. Мотивы зреющего замысла.

III. Отношение Достоевского к своему герою.

При работе над *вторым вариантом* предлагается коротко перечислить изображенные в рассматриваемых главах события и проанализировать их с позиций Достоевского-художника, то есть попытаться проникнуть в творческую лабораторию писателя. Вопросы и задания:

С какой целью Достоевский подробно описывает комнату Раскольникова и образ его жизни? Почему, по-вашему, герой перестает следить за собой, за своим здоровьем?

Каков общий тон письма матери Раскольникову? Почему, несмотря на успокаивающие заверения и надежды матери, Раскольников решительно настроен против брака Дуни и Лужина?

Какое впечатление складывается у читателей о Лужине из письма Пульхерии Александровны? Чем оно достигается?

Как во Внутреннем монологе Раскольникова, вызванном письмом матери, раскрываются черты личности героя? Какое известие в письме особенно остро проверяет его нравственные убеждения?

Какова идейно-композиционная роль эпизодов встречи с пьяной девочкой на улице, сна Раскольникова, встречи Лизаветы с мешанами, воспоминания о разговоре в трактире?

Как меняется настроение героя в течение всего дня? Какими художественными средствами выражены эти изменения?

Беседа подготавливает учащихся к написанию этого сочинения либо в жанре литературоведческой статьи, либо в жанре эссе (в зависимости от творческих наклонностей пишущих). Кто берется за написание эссе, работает по индивидуальному плану. Для статьи литературоведческого характера возможен следующий план:

I. Композиционная роль описания дня Раскольникова накануне убийства в романе «Преступление и наказание».

II. Авторская позиция и способы раскрытия ее в романе в описании дня героя.

1. Способы изображения бедственного положения Раскольникова: описание жилища, внешнего вида героя, окружающий пейзаж, образ жизни. Сочувствие автора персонажу.

2. Изображение Достоевским личности Раскольникова.

3. Приемы раскрытия жизни «униженных и оскорбленных» в романе:

а) судьба Дуни Раскольниковой;

б) эпизод встречи с пьяной девочкой и его композиционная роль.

4. Сон Раскольникова, его роль в характеристике личности героя, в разъяснении его авторской позиции.

5. Особенности повествовательной манеры Достоевского (сочетание событий с внутренними монологами героя, построение монологов).

6. Речевые характеристики персонажей.

7. «Случайные обстоятельства» и их значение в судьбе Раскольникова.

III. Отношение писателя к замыслу героя.

Вариант III

(фрагменты урока подготовки к сочинению по теме «Тема труда и счастья в творчестве А.П.Чехова»)

Фрагмент первый. Выбор эпитафии из «Записных книжек» и произведений А.П.Чехова: «Желание служить общему благу должно непременно быть потребностью души, условием личного сча-

стья; если же оно проистекает не отсюда, а из теоретических или иных соображений, то оно не то», «Счастье и радость жизни не в деньгах и не в любви, а в правде...», «Ах, если бы к трудолюбию прибавить образование, а к образованию трудолюбие!», «Какое счастье... служить народу, какое счастье!» («Ионыч»), «Праздная жизнь не может быть чистою» («Дядя Ваня»), «Человек должен трудиться... и в этом одном заключается смысл его жизни, его счастье, его восторги» («Три сестры»).

Фрагмент второй. Заслушивание и корректировка развернутых устных рассуждений по каждому из вопросов подготовленного учащимися плана сочинения. Преподаватель следит за тем, чтобы в каждом ответе-рассуждении были следующие компоненты: *основное положение*, сформулированное в результате анализа произведений Чехова; *развитие этого положения*, отражающее собственный взгляд на проблему; оценка позиций писателя и его героев; рассмотрение художественных средств, способствующих раскрытию той или иной идеи; убедительная *аргументация*.

Пример рассуждения о смысле труда в понимании разных персонажей чеховских произведений и самого автора.

«Доктор Старцев много работает в земской больнице, трудится с интересом и с увлечением рассказывает Екатерине Ивановне о своей работе; недаром, впоследствии, вспоминая их беседы, она скажет: «...у вас работа, благородная цель в жизни. Вы так любили говорить о своей больнице... Какое это счастье быть земским врачом, помогать страдальцам, служить народу. Какое счастье!» Да и сам Старцев в то время, видимо, думал так же, и Чехов, казалось бы, незаметной деталью подчеркивает счастливое состояние героя, несмотря на то, что тот был небогат: он любил ходить пешком, напевать романс на слова Дельвига; «пройдя девять верст... он не чувствовал ни малейшей усталости, а напротив, ему казалось, что он с удовольствием прошел бы еще верст двадцать». Далее мы видим, как с изменением отношения к жизни резко меняется и отношение героя к собственному труду, к больным. Работал он также много: у него была «громкая практика в городе», и он не бросал земства. Однако мотивы деятельности Старцева стали уже иными, далекими от идеи «служения народу» («жадность одолела»). Нажива, личное обогащение — вот цель постоянных усилий Ионыча. Однако именно тогда, когда герой достигает богатства, он становится поистине несчастлив, недоволен жизнью: ему скучно и одиноко, никто его не интересует, больные раздражают. Ионыч кричит на них неприятным голосом, и единственным развлечением для него стали разноцветные бумажки, которые он по вечерам вынимал из карманов и считал».

Фрагмент третий. Выбор жанра письменной работы и ее структуры. Вот некоторые варианты построения сочинения в жанре литературно-критического эссе:

1.1. Вынесение в начало работы яркой мысли Чехова о труде, о счастье, ее конкретизация в процессе обращения к художественным произведениям (с включением ответов на рассмотренные вопросы).

1.2. Анализ высказываний мыслей и поступков героев в сочетании с собственными раздумьями пишущего о смысле труда и счастья с позиций современного читателя.

И. Рассмотрение темы труда и счастья по ходу чтения произведений Чехова, раскрытие позиций писателя по тем или иным вопросам в сочетании с собственными раздумьями учащихся, выявление общечеловеческого значения и глубины чеховских идей о духовной и нравственной сущности труда.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Сформулируйте темы письменных работ для учащихся V–VII, IX и X классов по творчеству М.Ю.Лермонтова и Н.В.Гоголя (см. школьные программы по литературе). Подготовьте темы по творчеству этих же писателей для выпускного экзамена (XI класс).

2. Сформулируйте темы экзаменационных сочинений по материалам изучения литературы в XI классе, в том числе и темы «сквозные».

3. Разработайте методику урока по обучению девятиклассников изложению с элементами сочинения. Подберите текст для такого изложения.

4. Напишите сочинение на одну из тем, предложенных в данной главе учебника (см. материал о тематической классификации сочинений).

5. Разработайте конспект урока обучающего сочинения, желательно с использованием материала сочинения, написанного лично вами.

6. Проведите в школе урок обучающего сочинения, проведите урок-сочинение, соберите, проверьте и проанализируйте работы учащихся. Подготовьте конспект урока по анализу написанных сочинений, руководствуясь изложенными в главе требованиями к сочинениям на литературную тему.

7. Напишите рецензию на одно из пособий, посвященных работе над сочинениями.

Литература

Богданова О.Ю., Овчинникова Л.В., Романичева Е.С. Экзамен по литературе: от выпускного до вступительного. — М., 1997.

Голубков В.В. Методика преподавания литературы. — М., 1962.

Гринина-Земскова А.М. Сочинения в газетных жанрах (IV-VIII классы). — М., 1977.

Калганова Т.А. Сочинения различных жанров в старших классах. — М., 1997.

Колокольцев Н.В. Об основах содержания и системы занятий по развитию речи учащихся в связи с изучением литературы в школе // Развитие речи учащихся на уроках литературы. — М., 1980.

Крундышев А.А. Сочинение как вид самостоятельной работы. — М., 1987.

Леонов С.А. Развитие речи учащихся на уроках литературы. — М., 1988.

Литвинов В.В. Сочинения в старших классах средней школы. — М., 1975.

Морозова Н.П. Учимся писать сочинение. — М., 1987.

Озеров Ю.А. Экзаменационное сочинение на литературную тему. — М., 1995.

Павлов И.П. Уроки обучающего сочинения в старших классах. — М., 1960.

Развитие речи учащихся IV–X классов в процессе преподавания литературы в школе. — М., 1985.

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

ГЛАВА XII

ВНЕКЛАСНОЕ ЧТЕНИЕ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Читатель—школьник

Внеклассное чтение — одно из важных направлений в работе учителя-словесника. В методике преподавания литературы прочно утвердилось положение о том, что уроки литературы, связанные с внеклассным чтением, активнее содействуют развитию читательской самостоятельности учащихся, формированию их читательских интересов, стимулируют внеклассное чтение, которое, в свою очередь, является опорой школьного курса.

Опыт передовых педагогов прошлого и творчески работающих современных учителей-словесников показывает, что выход в широкое внеклассное чтение, постоянная опора на индивидуальный читательский опыт учащихся, учет их читательских интересов — это тот резерв литературного образования, использование которого может дать положительный эффект.

Путь отечественной методики к читателю-школьнику был долгим и неровным. Его характеризовали подъемы и спады, удачи и поражения, яркие эпизоды сотрудничества учителя и учеников и годы отчуждения.

Словесники постепенно приходили к мысли о необходимости серьезного изучения и учета читательской индивидуальности; в процессе преподавания складывалась методика изучения, ведущая свое начало от педагогов конца XIX — начала XX в.: Х.Д.Алчевской, Н.А.Рубакина, А.П.Нечаева, Ц.П.Балталона и др. Словесники прошлого вынуждены были признать не только существование внеклассного чтения, в котором преобладала не классика, а «сыщицкая литература», приключения и фантастика, но и тот факт, что читаемые школьниками вне класса книги часто «гораздо сильнее влияют на воспитание и развитие молодого существа, чем классные уроки» (А.И.Незеленов).

Особый интерес представляет идея индивидуализации чтения, пропагандировавшаяся в начале XX в. в работах Н.А.Рубакина, писавшего о необходимости «приспособления списков рекомендуемых книг к личностям тех читателей, которым они указываются», и считавшего более важным изучение не читающей массы, а отдельных читателей (Рубакин Н.А. Избранное: В 2 т. — Т. 2. — М., 1975. — С. 67, 140).

В начале 20-х гг. популярными были социологические опросы, выявлявшие общую картину чтения в стране. Разнообразные методы изучения читателей нашли отражение в сборнике «Детское чтение: методы изучения» (1928), подготовленном под руководством Н.А.Рыбникова.

В 60—70-е гг., после долгого затишья в изучении читателей, был проведен целый цикл крупномасштабных социологических исследований («Советский читатель», «Книга и чтение в жизни небольших городов», «Книга и чтение в жизни советского села», «Исследование художественных интересов современных школьников» и др.), в которых в значительной мере были сглажены все острые углы. Правда, авторы последнего исследования, приводя цифровые данные, свидетельствующие о преобладании интереса к литературе среди других художественных интересов школьников, все же отмечали: «Наибольшим престижем у ребят пользуется литература, однако реально они прежде всего интересуются кино» (Исследование художественных интересов современных школьников. — М., 1974. — С. 68).

Интересный материал о читателе-школьнике представлен в вышедших в 50—70-е гг. работах психологов и методистов Л.В.Благонадежиной, О.И.Никифоровой, Н.Д.Молдавской, Л.Г.Жабицкой, М.Д.Пушкаревой, Л.Н.Рожиной, О.Ю.Богдановой, В.Г.Маранцмана, Н.А.Бодровой, Л.Т.Пантелеевой, В.П.Полухиной и др. В проведенных в последние годы исследованиях читательских интересов школьников все чаще прослеживается мысль о растущем разрыве между уроками литературы и внеклассным чтением, об отсутствии устойчивой мотивации к чтению, отмечается падение роли учителя в формировании читательской культуры школьников. Педагог И.А.Бутенко предложила учащимся VI—X классов назвать основные источники информации о книгах. Результаты опроса довольно неожиданны: основные источники — мать, отец, одноклассники, родственники и книги, а далее — учитель, сам школьник и библиотекарь. Обсуждают с юным читателем прочитанные им книги чаще всего родители, реже — друзья или никто. Учителя и библиотекари при этом вовсе не упоминаются (Бутенко И. А.

Чтение по заданию и по потребности // Советская педагогика. — 1989. - № 10).

Об этом же свидетельствуют и читательские биографии выпускников школ:

«В школе читаю приключенческую литературу, фантастику, про войну. А проходим что-то в основном неинтересное. Таким образом, к VII—VIII классу художественную литературу читаю чуть реже, чем от случая к случаю».

«Моим чтением (вне класса) интересовались только в начальной школе. Погом, как правило, для уроков я читала по заданию, а для себя — по желанию. Уроки внеклассного чтения за все годы ни разу не совпали с желанием (и ни разу не вызвали желания читать)».

Современная методика признает изучение проблем, связанных с чтением школьников необходимой предпосылкой и обязательным условием эффективности процесса обучения литературе. Какие методы изучения чаще всего используются в практике работы учителей-словесников?

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

Анализ письменных работ учащихся (сочинений, письменных ответов на вопросы, рефератов, отзывов о прочитанных книгах и т.д.) поможет учителю определить особенности восприятия литературного произведения как на этапе первоначального самостоятельного чтения, так и после анализа или обсуждения произведения на уроке, проследить рост читательской культуры, уровень сформированности умений самостоятельно анализировать и оценивать литературные произведения. Сочинения типа «Моя домашняя библиотека», «Что я хотел бы изменить в своем чтении» и т.п. могут дать дополнительный материал о мотивах и характере чтения школьника. Многие проблемы, поднятые в таких сочинениях, могут стать предметом обсуждения на уроках и в индивидуальной беседе.

Читательские биографии, широко использовавшиеся в практике старых словесников, дают учителю интереснейший материал об особенностях эволюции читательских интересов школьников, о становлении читательской индивидуальности, о роли семьи и школы в воспитании читателя. Есть о чем задуматься учителю,

получающему в выпускном классе такую информацию о себе: «Преподаватель ведь искренне хочет научить нас. Разумеется, он знает несравненно больше, чем ученики, помнит, что было самому интересно. Но, во-первых, личный опыт не всегда показателен. Во-вторых, учитель ограничен программой и вынужден гнать одно за другим, у него не остается времени просто показать, как читать, а не листать книгу. В результате у ученика в голове чаще вывески, чем произведения».

Читательский дневник, дающий возможность длительного наблюдения за чтением учащихся, их литературным развитием, особенно активно пропагандировался педагогами начала XX в. Однако строго оговоренная структура дневников, формальный подход к работе с ними, не учитывавший возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, во многом способствовали дискредитации данной формы работы.

Между тем известно, что отдельные школьники ведут записи о прочитанном, хотели бы планировать свое чтение, заинтересованы в тактичных советах старшего товарища. Опыт такого сотрудничества описан в методической литературе. В V—VI классах школьники с удовольствием работают с читательскими дневниками, если учитель подходит к этой работе творчески, не сковывает их инициативы. Читательские дневники пятиклассников — это чаще всего красочно оформленные альбомы, в которых основное место занимают иллюстрации к прочитанным книгам, краткие аннотации, отрывки из произведений, списки литературы для внеклассного чтения, литературные игры (ребусы, кроссворды, викторины), задания к урокам внеклассного чтения.

Изучение библиотечных формуляров, популярное в прошлом, сегодня менее эффективно, особенно в городских школах. Как показывают наблюдения, большая часть книг, читаемых учащимися, берется ими из домашней библиотеки или у товарищей.

Анкетирование получает все большее распространение. Знакомство с новым классом, планирование системы уроков внеклассного чтения, определение направлений в индивидуальной работе, подведение итогов — все эти важные моменты в руководстве внеклассным чтением можно сочетать с проведением небольшой анкеты. Если учащиеся почувствуют, что их мнения и пожелания учителю действительно интересны и он учитывает их по возможности в своей работе, ответы на вопросы анкеты не будут формальными, как это иногда бывает. Многие учителя-словесники довольно скептически относятся к анкетированию, что отчасти справедливо, ибо оно все-таки не заменит живого общения с читателем-школьником.

Тестирование, особенно популярное в последние годы, поможет **выявить** уровень литературной эрудиции, начитанности на разных этапах работы с читателем-школьником, однако данные, полученные в результате проведенного тестирования, также должны дополняться, корректироваться при помощи других методов изучения читателя (индивидуальной беседы, изучения письменных работ или др.).

Внеклассное чтение на уроках литературы

Уроки по основному курсу литературы всегда опирались на широкое внеклассное чтение. На это нацеливали и школьные программы, и учебники, особенно дореволюционные, предусматривавшие обращение к читательскому опыту учащихся, сопоставление самостоятельно прочитанных произведений с изучаемым литературным материалом. М.А.Рыбникова, говоря о роли сопоставления как методического приема, предлагала чаще использовать этот прием на уроках, потому что, «чем больше связей, ассоциаций, взаимно перекрещивающихся сопоставлений, тем лучше воспринимается каждое из встретившихся в курсе произведений» (Г о л у б к о в В.В., Р ы б н и к о в а М.А. Изучение литературы в школе II ступени. — М., 1930. — С. 33).

Какие пути сближения классного и внеклассного чтения в процессе изучения программного материала можно наметить?

Во-первых, систематическое использование внеклассного чтения на уроках разного типа и на разных этапах изучения темы (традиционные поэтические пятиминутки, небольшие обзоры новинок литературы, индивидуальные и групповые задания на материале внеклассного чтения).

Во-вторых, организация самостоятельной исследовательской работы учащихся над избранной ими темой, предполагающей выход во внеклассное чтение и серьезно разрабатываемой в течение года, с возможным, но не обязательным включением результатов этой работы в уроки по программе.

В-третьих, планирование системы письменных работ по основным темам курса с учетом работ, выходящих за рамки темы, предполагающих сопоставления, обзоры, анализ самостоятельно прочитанных произведений и т.д.

Обращение к внеклассному чтению на вступительных занятиях — это и иллюстрации к рассказу о писателе, и обмен впечатлениями о прочитанном, и выставка новых книг, и литературная композиция, составленная из произведений писателя, мемуарной литературы и отзывов критики.

Основным содержанием одного из вступительных занятий по теме «А.С.Пушкин» в IX классе могут стать споры о Пушкине, начавшиеся еще при жизни поэта и не утихающие до сих пор. На уроке прозвучат фрагменты из воспоминаний современников, строки из поэтической Пушкинианы, в том числе и «страшно вольные, ничего общего с канонизированным Пушкиным не имеющие, и все имеющие — обратное канону» (М.И.Цветаева), отзывы о Пушкине русских литераторов разных эпох: Ф.И.Тютчева, И.С.Тургенева, П.В.Анненкова, Ф.М.Достоевского, А.А.Григорьева, В.С.Соловьева, Д.С.Мережковского, В.В.Розанова, А.А. Блока, А.А.Ахматовой и др. Отдельные фрагменты урока подготовит вместе с учителем группа учащихся, увлекающихся поэзией.

На вступительном уроке по повести Н.В.Гоголя «Тарас Бульба» в VII классе зачитываются два фрагмента, воссоздающие быт и нравы запорожского казачества (из «Тараса Бульбы» и «Страшной мести»). Что сближает эти два фрагмента? Семиклассники (только некоторым знакомы обе повести) увидят совпадения места и времени действия, близость описаний запорожцев по настроению и, может быть, заметят перекличку имен главных героев, Данилы Бурульбаша, который первоначально назывался у Гоголя Бульбашкой, и Тараса Бульбы. Но это только начало работы группы учащихся, получающих задание: внимательно перечитать обе повести, провести их сопоставительный анализ, отыскать сходные мотивы, образы, детали и подумать над тем, что отличает эти повести.

На последующих уроках по повести «Тарас Бульба», обращаясь к описаниям жизни запорожцев, картинам природы в повести, говоря о товариществе и борьбе запорожцев с врагами, об отношении Тараса Бульбы к жене и сыновьям, о судьбах главных героев, учитель использует и результаты самостоятельной работы группы учащихся, выбравших особое направление в работе по программной теме и пытающихся решать на уроке литературы более сложные задачи.

На уроках, посвященных анализу произведения, обращение к индивидуальному читательскому опыту школьников является одним из условий продуктивности работы с текстом, более глубокого постижения программного материала, особенно в историко-литературном курсе, где важен социокультурный и историко-литературный контекст, литературные связи и влияния. Иногда выход за рамки текста диктуется самим автором (литературные реминисценции, заимствования и подражания, эпиграфы к произведению и его частям и т.д.). При анализе пушкинской «Капитан-

ской дочке» невозможно пройти мимо эпитафий, не только возвращающих нас к наиболее характерным примерам из отечественной словесности XVIII столетия и тем самым дополняющих портрет времени, но и определенным образом направляющих наше восприятие. Роман А.Белого «Петербург», открытие которого школой еще впереди, наполненный цитатами, реминисценциями и образами из русской классики XIX века, не доверит своих многочисленных тайн читателю, незнакомому с произведениями Пушкина, Гоголя, Л.Толстого, Достоевского.

Т.Манн говорил об особом значении для автора «подкрепляющего чтения», высоких образцов литературы, «чтение которых поддерживает в нем творческий дух и которым он стремится подражать». Столь же необходимым оказывается такое «укрепляющее чтение» и для читателя, познающего литературный текст.

Важность дополнительного внеклассного чтения отмечали многие учителя-словесники прошлого, широко использовавшие в своей работе прием сопоставления, причем не только проблемно-тематического (преобладающего в современной методической литературе), но и основанного на достижениях исторической поэтики, сравнительно-исторического изучения литературы. Эффективность такого изучения во многом зависела от рациональной организации внеклассного чтения, индивидуализации учебных заданий и основательно разработанной системы самостоятельных письменных работ. Вот какие темы для рефератов и сочинений рекомендовал в своих учебниках для старших классов гимназий методист Ю.Н.Верещагин: «Историки поневоле» Шиллер и Гоголь»; «Роб Рой» В.Скотта и «Капитанская дочка» Пушкина»; «Страшная месть» Гоголя в ее отношении к «Вечерам на хуторе близ Диканьки» и «Миргороду»; «Борис Годунов у Пушкина и А.К.Толстого»; «Мертвые души» Гоголя и «Записки Пиквикского клуба» Ч.Диккенса» и т.п.

Задачи заключительных занятий часто совпадают с задачами вступительных уроков. Учителю снова нужно найти оригинальный подход к теме, стимулировать читательские интересы учащихся, создать установку на самостоятельное чтение произведений писателя. Здесь возможны и итоговая викторина, и литературная композиция, и сопоставление различных трактовок и версий произведения, и обсуждение последних публикаций, связанных с изучаемым литературным материалом.

Идея заключительного занятия по поздним повестям И.С.Тургенева «Песнь торжествующей любви» и «Клара Милич», вызвавших в свое время и недоумение, и восхищение читателей и критиков, может возникнуть на первых уроках, посвященных

биографии и творческому пути писателя. Группа десятиклассников, избирающая для самостоятельной разработки тему «Любовь в произведениях Тургенева», готовит урок по повестям, демонстрирующим новые грани таланта Тургенева, тонкого психолога, блестящего стилиста, отдавшего дань «чистому искусству».

Опора на самостоятельно прочитанное необходима и при обращении к вопросам теории и истории литературы. Здесь особенно важна «разумная литературная начитанность» (В.П.Острогорский), в том числе и знание избранных страниц мировой литературы. Индивидуализация заданий и в этом случае оказывается не менее эффективной, нежели коллективные экскурсии в теорию и историю литературы. Старшеклассникам можно предложить такие специальные темы для индивидуальной разработки в течение учебного года: «Фольклор и литература»; «Библейские образы и мотивы в литературе»; «Герой и его прототипы»; «Фантастика в русской литературе»; «Подтекст»; «Литературные мистификации»; «История русского романа» и т.п.

Результаты самостоятельной исследовательской работы учащихся включаются в уроки по основному курсу, учитываются при написании итоговых сочинений, сдаче устного экзамена по литературе.

Обращение к внеклассному чтению на уроках должно быть естественным и зависящим, во-первых, от характера изучаемого литературного текста, а во-вторых, от реальной читательской ситуации в классе. Лучшие учителя-словесники стремятся при этом не только учитывать индивидуальный читательский опыт своих воспитанников, но и тактично направлять их внеклассное чтение, «учить трудному, но так, чтобы освоение этого трудного было творчеством, т.е. радостью и победой» (Г.А.Гуковский).

Уроки внеклассного чтения

Уроки внеклассного чтения давно вошли в практику преподавания литературы. Без них теперь трудно представить уроки литературы в школе. Яркость и даже праздничность, проявляющаяся в выборе места проведения и оформления, широкое использование форм внеклассной работы, свободный выбор произведений для обсуждения, возможность обращения к современной литературе, новым изданиям классики — эти особенности уроков внеклассного чтения привлекли к ним внимание учителей и учащихся. Однако стали ли такие уроки праздником для многих или это, как литературные беседы в XIX веке, только отдельные эпизоды сегодняшней школьной практики? Ответы выпускников средних школ говорят скорее о последнем:

«В школе я в основном читала литературу только по программе. Даже на уроки внеклассного чтения было неинтересно идти, они воспринимались как обычные уроки. Не могу вспомнить ни одного интересного урока внеклассного чтения. Правда, в средних классах они проходили немного живее».

«Начиная с IV класса, в нашей школе стали довольно-таки интересно проходить уроки внеклассного чтения. Почти всегда на них приглашалась наша библиотечка, которая приносила с собой книги. На этих уроках устраивались викторины по фантастике, историческим книгам и т.д. В VII классе стал много читать, читал даже собрания сочинений... Потом меня заинтересовала современная зарубежная литература, и тут была полностью потеряна связь между моими читательскими интересами и уроками».

Некоторое снижение интереса к урокам внеклассного чтения в 70–80-е гг. во многом объяснялось их излишним регламентированием. Массовая школьная практика почти не выходила за рамки списков литературы, помещенных в программе и ставших фактически обязательными. Беседы по современной советской литературе в старших классах, хотя их и называли иногда уроками внеклассного чтения, были обычными уроками по программе, материалы которых включались в экзаменационные билеты.

Заметное оживление уроков внеклассного чтения наблюдалось в конце 80-х гг., когда в средних классах были введены дополнительные часы на обсуждение книг, самостоятельно прочитанных учащимися. Появилась возможность проводить целые циклы уроков внеклассного чтения. Шире стали использоваться на уроках приемы внеклассной работы (игры, викторины, кроссворды, концерты, спектакли, конкурсы и т.д.). Вышедшие в последние годы многочисленные хрестоматии, специально предназначенные для внеклассного чтения, во многом облегчили работу учителя-словесника. В старших классах на уроки пришла так называемая «возвращенная литература», новинки современной литературы, последние журнальные публикации (пик интереса к ним пришелся на конец 80-х и начало 90-х гг.). Выбор произведений стал более свободным. Однако основное противоречие между чуждым всякой регламентации индивидуальным чтением и обязательностью урока, заключенное в феномене урока внеклассного чтения, по-прежнему остается.

Психолог А.А.Леонтьев выделяет следующие основные направления руководства чтением с социально-психологической точки зрения: 1) воспитание потребности в чтении; 2) расширение содержания чтения и направленности читательских интересов; 3) совершенствование культуры чтения; 4) организация информа-

ционного потока, целевая ориентация определенного типа книги на определенную категорию читателей (Проблемы социологии и психологии чтения. — М., 1975. — С. 40). На каждом этапе литературного образования реализуются все эти направления, однако каждый этап имеет и свои специфические задачи.

В младших классах на первом плане стоит задача воспитания любви к книге, потребности в чтении, формирование устойчивого интереса к литературе. В.А.Сухомлинский в своей книге «Сердце отдаю детям» пишет: «Я видел важную воспитательную задачу в том, чтобы каждый мальчик, каждая девочка, кончая начальную школу, стремились к уединению с книгой — к раздумьям и размышлениям. Уединение — это не одиночество. Это начало самовоспитания мыслей, чувств, убеждений, взглядов. Оно возможно только при условии, когда книга входит в жизнь маленького человека как духовная потребность» (С у х о м л и н с к и й В.А. Сердце отдаю детям. — Киев, 1974. — С. 206).

В средних классах, когда интенсивно расширяется круг чтения школьников, когда в их чтение вливается громадный поток «взрослой» литературы, когда складывается дифференциация читательских интересов, на первый план выдвигается задача формирования разносторонних читательских интересов, а также совершенствование читательского восприятия, развития художественного вкуса.

В старших классах особенно важной становится задача развития личностного подхода к литературному произведению, самостоятельности эстетических оценок. Интересы старшеклассников, в том числе и читательские, уже сформировались. Недооценка этого факта при планировании уроков внеклассного чтения, выборе произведений для обсуждения и форм проведения уроков может привести в результате к отчуждению между учеником и учителем.

Обычно учителя-словесники планируют проведение уроков внеклассного чтения между отдельными темами, связывая эти уроки с изучением программного материала. Однако такая обязательная их увязка с основным курсом не всегда необходима. Достаточно «независимыми» могут быть «библиотечные уроки», обзоры новинок литературы, а также уроки внеклассного чтения, посвященные писателю-юбиляру или интересной журнальной публикации.

Наиболее последовательно реализуются в школьной практике *проблемно-тематические* связи между уроками по основному курсу и уроками внеклассного чтения. Чаще всего учителя переносят обсуждение проблем, поднятых в произведениях, изучаемых по

программе, и на уроки внеклассного чтения. В старших классах таким образом связываются классика и современная литература, исследуются преемственность, традиции и новаторство в решении русскими писателями «вечных вопросов».

Урок внеклассного чтения по рассказам «Он живой!» и «Зачем я убил коростеля?» В.П.Астафьева в VI классе. Ученикам представляется не только новое для многих из них писательское имя, но и оригинальное художественное воплощение традиционной для русской литературы темы взаимоотношений человека и природы в произведениях современного автора. Один из основных приемов работы на уроке — сопоставление особенностей астафьевских рассказов о природе (авторская боль за человека и природу, чувство вины, мастерство описаний, жестокость отдельных эпизодов, публицистичность, автобиографичность рассказов и т.д.) с ранее изученными и самостоятельно прочитанными школьниками произведениями.

Эпиграфом к уроку внеклассного чтения «Образы защитников родной земли в повести Е.И.Носова «Усвятские шлемоносцы» в X классе могут стать знаменитые строки, открывающие третий том романа-эпопеи Л.Н.Толстого «Война и мир»: «...и началась война, то есть совершилось противное человеческому разуму и всей человеческой природе событие». Работа с текстом повести Е.И.Носова проводится по такому плану:

1. Как в повести показаны ненужность, противоестественность войны с точки зрения простого труженика? Какие символические образы используются при этом автором?

2. Как в повести развиваются традиции патриотической темы в русской литературе?

3. Какова роль сцены сбора мужиков у деда Селивана в повести?

4. Какие черты главного героя повести Касьяна убеждают в том, что он сумеет защитить свой дом, свою землю от врага?

Значительно реже учитываются учителями *историко-литературные* связи, кроме, пожалуй, самой распространенной «связи по автору», когда для беседы на уроке внеклассного чтения отбираются другие произведения писателя, изучаемого по программе, или книги, посвященные его жизни и творчеству. Иногда на уроках внеклассного чтения обсуждаются и произведения других авторов, близкие по времени написания, имеющие сходную творческую судьбу, созданные в русле одного литературного направления. Обращение к произведениям зарубежных писателей отчасти восполняет пробелы в литературном образовании, дает возможность выхода на проблемы взаимодействия литератур, литературных связей и влияний.

Урок внеклассного чтения «Герои произведений Ф.Шиллера» в VII классе познакомит учащихся с личностью знаменитого немецкого поэта, оказавшего большое влияние на русскую литературу, с его балладами в переводах В.А.Жуковского, с отдельными сценами из его драмы «Вильгельм Телль» (рассказы о подвигах Телля, сцена с яблоком, побег Телля, финал восстания против австрийцев и др.). Разговор о героическом народном характере, начатый на уроках по повести Н.В.Гоголя «Тарас Бульба», может быть продолжен при обсуждении шиллеровской версии легенды о благородном стрелке Вильгельме Телле. Романтический герой привлекает внимание читателей этого возраста, поэтому на уроке возможно самое активное использование индивидуального читательского опыта учащихся, их впечатлений о книгах В.Скотта, Ф.Купера, В.Гюго и других писателей-романтиков.

Для урока внеклассного чтения «По страницам современной Пушкинианы» в IX классе, который стоит начать с краткого очерка истории отечественной Пушкинианы, учащиеся подбирают последние сборники, посвященные Пушкину («Друзья Пушкина», «Венок Пушкину», «России первая любовь: писатели о Пушкине, поэты — Пушкину», «Солнце нашей поэзии: из современной Пушкинианы», «Светлое имя Пушкин: проза, стихи и пьесы о поэте» и др.). Этот урок-обзор завершит чтение фрагментов из недавних публикаций Пушкинианы русского зарубежья (статьи В.В.Розанова, А.М.Ремизова, Д.С.Мережковского, В.Ф.Ходасевича, В.В.Набокова и др.).

Мало внимания уделяет школьная практика и *теоретико-литературным* связям классного и внеклассного чтения. Между тем уроки внеклассного чтения могут существенно расширить представления учащихся о литературных жанрах, поэтических формах, средствах художественной изобразительности, особенностях стихотворной речи.

На уроке внеклассного чтения «Басни в стихах и прозе» в VI классе после вступительного слова учителя «Из истории басни как литературного жанра» заранее подготовленные учащиеся представляют краткие биографические справки о знаменитых баснописцах разных времен и народов: Эзопе, Федре, Ж.Лафонтене, Г.Э.Лессинге, И.И.Дмитриеве, И.А.Крылове и др., читают или инсценируют их басни. Следующий этап урока — чтение и сопоставительный анализ басен «Жук и муравей» Эзопа, «Хомяк и муравей» Лессинга, «Стрекоза и муравей» Крылова (герои, мораль, язык).

Одна из основных задач урока внеклассного чтения «Ямб в русской поэзии» в IX классе — развитие интереса к форме литера-

турного произведения. Опыт показывает, что обращение к вопросам теории и истории стиха на уроках может стать стимулом к самостоятельному чтению лирических произведений, а иногда и к созданию собственных стихов. Примерный план этого урока:

1. Чтение эпиграфов к уроку (пушкинские строки о ямбе из «Евгения Онегина» и «Домика в Коломне») и стихотворений, написанных ямбом.

2. Беседа о ритмико-интонационных возможностях ямба, реализуемых в многообразии тем и идей, настроений и образов, в произведениях разных жанров.

3. Сообщения «Из истории ямба» (версия о происхождении названия, Аристотель о ямбе, спор Тредиаковского и Ломоносова, ямб в поэзии XIX в. и т.д.).

4. Обсуждение планов-перспектив поэтических антологий «Ямб в русской поэзии», подготовленных группами учащихся: представление антологии составителями, чтение вступительной статьи и избранных страниц, выступления рецензентов.

5. Выразительное чтение стихотворений русских поэтов, написанных ямбом (по выбору учащихся). Представление новых поэтических сборников («Жизнь природы там слышна», «Как наше слово отзовется», «Я помню чудное мгновенье», «1812 год в русской поэзии и воспоминаниях современников» и др.).

6. Чтение пародий Козьмы Пруткова, написанных ямбом и хореем (запланированный литературный розыгрыш).

Помимо внутрипредметных связей в практике отечественной школы давно были намечены и широко используются и межпредметные связи уроков внеклассного чтения с уроками истории, географии, музыки и изобразительного искусства. Интересно проходят такие уроки, как «Зима в русской поэзии, живописи и музыке», «Исторические события и герои в романах В. Скотта», «Путешествия русских писателей», обсуждения новых книг из серий «Жизнь замечательных людей», «История Отечества», «Жизнь в искусстве» и др.

При планировании системы уроков внеклассного чтения важно предусмотреть:

— разумное сочетание произведений русской и зарубежной классики и современной литературы;

— тематическое разнообразие («Проблема героя в литературе», «Война и мир», «Человек и природа», «Нравственные искания», «Нравственный идеал» и т.д.);

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

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

— систематичность и последовательность в овладении навыками работы с книгой (работа с библиотечным каталогом, со справочным аппаратом книги, аннотирование, работа над отзывом, рецензией, обзором, рефератом и т.д.).

Все изменения в реальной читательской ситуации при перспективном планировании учитель вряд ли сможет учесть, поэтому система уроков внеклассного чтения должна быть открыта для всего нового и интересного, появляющегося в литературе. Особенно это относится к урокам внеклассного чтения в старших классах, где необходимы не только традиционные беседы по современной литературе, но и обзоры, консультации, а также специальные часы на индивидуальные собеседования и консультации.

Основную работу по подготовке урока внеклассного чтения проводит небольшая инициативная группа из трех-четырех заинтересовавшихся темой урока ребят, которые выступают в роли организаторов, ведущих, основных докладчиков и их оппонентов, библиографов, оформителей и т.д. Они же помогают в распределении заданий между одноклассниками, вместе с учителем продумывают сценарий и оформление урока.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Проанализируйте одну из публикаций по проблемам социологии и психологии чтения. Какие тенденции в чтении современных школьников отмечены в этой публикации? Как результаты научных исследований могут быть использованы в практике работы учителя-словесника?

2. Познакомьтесь с вариантами списков литературы для внеклассного чтения, рекомендательными указателями книг для школьников. Сопоставьте эти списки с аналогичными списками, предлагавшимися словесниками конца XIX — начала XX в. (В.П. Острогорским, Ц.П. Балталомом, Ю.Н. Верещагиным, Н.В. Чеховым и др.). Составьте свой вариант списка литературы для внеклассного чтения в одном из классов.

3. Подготовьте вариант планирования системы уроков внеклассного чтения в одном из классов, учитывающий разнообразные виды связи классного и внеклассного чтения.

4. Разработайте цикл уроков внеклассного чтения по литературным сказкам в V классе. Как вы будете знакомить пятиклассников с биогра-

фиями писателей-сказочников? Как сделать уроки живыми, интересными, запоминающимися? Какие литературные игры, конкурсы, викторины можно провести на этих уроках?

5. Продумайте план урока внеклассного чтения в старших классах, посвященного обсуждению одной из литературных новинок. Подготовьте вопросы для самостоятельной работы старшеклассников с текстом.

Литература

Внеклассная и внешкольная работа по литературе / Под ред. Я.А.Ротковича. — М., 1970.

Збарский И.С., Полухина В.П. Внеклассное чтение по литературе (IV–VIII кл.). - М., 1980.

Уроки внеклассного чтения / Под ред. Я.Г.Нестурх. — М., 1980.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Теоретические проблемы современной методической науки.....	8
Глава II. Основные этапы развития методики преподавания литературы.....	20
Глава III. Этапы изучения литературы в школе.....	75
Глава IV. Методы и приемы изучения литературы в школе.	88
Глава V. Взаимосвязь восприятия и анализа художественных произведений на уроках литературы.....	103
Глава VI. Чтение и изучение художественных произведений в их родовой специфике.....	136
Глава VII. Методика изучения систематического курса литературы в старших классах.....	177
Глава VIII. Теория литературы в школьном изучении.....	267
Глава IX. Урок литературы в современной средней школе.	296
Глава X. Речевая деятельность школьников в процессе изучения литературы.....	317
Глава XI. Развитие письменной речи учащихся в процессе изучения литературы.....	364
Глава XII. Внеклассное чтение по литературе.....	384

Учебное издание

**Богданова Оксана Юрьевна,
Леонов Сергей Александрович,
Чертов Виктор Федорович**

Теория и методика обучения литературе

Учебник

Редактор *М. С. Вуколова*
Технический редактор *Р. Ю. Волкова*
Компьютерная верстка: *Г. Ю. Никитина*
Корректор *О. Н. Тетерина*

Изд. № 105100123. Подписано в печать 28.03.2008. Формат 60х90/16.
Гарнитура «Таймс». Бумага офсетная № 1. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 25,0. Тираж 1 500 экз. Заказ № 26264.

Издательский центр «Академия», www.academia-moscow.ru
Санитарно-эпидемиологическое заключение № 77.99.02.953.Д.004796.07.04 от 20.07.2004.
117342, Москва, ул. Бутлерова, 17-Б, к. 360. Тел./факс: (495)334-8337, 330-1092.

Отпечатано в ОАО «Саратовский полиграфкомбинат».
410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59. www.sarpk.ru