

*МЕТОДИКА
ПРЕПОДАВАНИЯ
ЛИТЕРАТУРЫ*

2

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Под редакцией
О.Ю.Богдановой и В.Г.Маранцмана

Пособие для студентов и преподавателей

В ДВУХ ЧАСТЯХ



Рекомендовано Министерством образования Российской Федерации

А В Т О Р С К И Й К О Л Л Е К Т И В :

О.Ю.Богданова. Введение. Главы I (раздел «В.В.Голубков»), VI, VII (раздел «Эпос»), VIII (разделы «Монографическая тема», «Обзорная тема»), XI, XIV.

В.Г.Маранцман. Главы II, III, IV, V, VII (разделы «Лирика», «Драма»), XI, XIV.

В.Ф.Чертов. Введение. Главы I, XII.

Н.П.Терентьева. Глава XIII.

Н.А.Демидова. Глава VIII (раздел «Изучение литературно-критических статей»).

Рецензенты: кандидат педагогических наук, доцент Минского педагогического института **Перевозная Е.В.**, доктор педагогических наук, профессор Московского педагогического университета **Колокольцев Е.Н.**

М54 Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов. / Под ред. Богдановой О.Ю., Маранцмана В.Г. – В 2 ч. Ч. 2. – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. – 288 с.: ил. – ISBN 5-09-006869-0(2)

Авторы нового учебника – люди с большим педагогическим стажем. Но они предлагают перенять не только то, что ими наработано, проверено. Они размышляют, что можно в сегодняшний день взять из школы старой (в том числе прошлого века), а от чего надо решительно отказаться, в каком направлении искать новое, то, что будет школьной жизнью завтра.

М 4309000000 - 572 без объявления
103(03) - 94

ББК 74.261.8

ISBN 5-09-006869-0(2)

© "Просвещение", ВЛАДОС, 1995

ISBN 5-09-006868-2(общ.)



Глава VII

ВОСПРИЯТИЕ 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 труд-

но 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.

Своеобразие путей и приемов изучения каждого литературного рода обычно пытались выводить лишь из законов художественной структуры произведения. Специфика читательского восприятия при этом, как правило, оставалась в тени. Теория разделения родов от Аристотеля до Белинского обнаруживает лишь редкие моменты внимания к деятельности читателя при восприятии эпоса, лирики, драмы. Дальнейшее развитие эстетической мысли вплоть до книги Г.Д.Гачева «Содержательность художественных форм» и работ М.Кагана также не выяснило специфики восприятия литературных родов. Отчасти это объясняется тем, что в процессе исторического развития словесного искусства литературные роды все более утрачивали свою обособленность. Лирика входила в драму. И это характерно не только для лирических пьес Тургенева и Чехова.

А.Кушнер в статье о «Горе от ума» показал, как грибоедовская комедия пронизана лирическими элементами. Пушкинисты видят специфику «Маленьких трагедий» Пушкина в лиризме мышления поэта и героев его пьес. Эпос же откровенно приобретал характер драматического действия. Романы-трагедии Достоевского, построенные, по мнению М. Бахтина, на полифонизме, — одно из ярких свидетельств приближения эпоса к драме. Вероятно, влияние Достоевского на последующую литературу объясняется не только характером его идей, но и художественной организацией его произведений.

Сближение эпоса и лирики сказалось и в прозе Тургенева, Чехова, Бунина, а также Паустовского, Ю.Казакова и других современных писателей. Впрочем, эти процессы не были достоянием лишь русской литературы. Стирание границ литературных родов связано и с усложнением жизни, и с усложнением сознания и форм его выражения в искусстве.

Непроясненность характеристики литературных родов в их отношении к читателю приводит к разноречивости мнений. Еще Лессинг в «Гамбургской драматургии» считал особенностью восприятия драмы обостренную эмоциональность: «Одною только драматической формой можно возбудить состра-

дание и ужас: по крайней мере ни в какой другой форме эти страсти нельзя довести до такой высокой степени» (Лес-синг Г. Э. Гамбургская драматургия. — М.; Л., 1936. — С. 293). Однако в современной эстетике бытует убеждение, что лирика прежде всего и больше всего ориентируется на эмоциональное восприятие читателя, и это сближает ее с музыкой. Сближение литературных родов с разными видами искусства отражает законы художественного восприятия. И в изобразительных искусствах, на наш взгляд, можно найти своего рода эквиваленты литературным родам. Поэзия с открытостью ее настроений и пристальностью зрения, со свойственным ей изображением момента душевной жизни, в котором сказалась вся судьба, может быть соотнесена с живописью. Скульптура, как пластическое выражение действия, близка драме. Фрески в их монументальной объективности напоминают эпос.

Близость поэзии к музыке имеет другие корни. О них справедливо писал В.Д.Сквозников: «Эмоциональность (чувство) является лишь предосновой собственно лирического выражения характера. Оно выступает совершенно необходимым, но предварительным условием лирической поэзии». Отличительная черта лирики — «художественная мысль, данная в форме непосредственного переживания» (Сквозников В.Д. Лирика // Теория литературы. — М., 1964. — Т. 2. — С. 175).

Л.Я.Гинзбург подчеркивает в лирике еще одну сторону, на наш взгляд сближающую поэзию с музыкой: «Лирика — род литературы, в особенности устремленный к общему. Изображение человека в лирике более или менее суммарно, и она во все не располагает теми средствами истолкования и обобщения единичного характера, какими располагает психологическая проза» (Гинзбург Л.Я. О лирике. — М.; Л., 1964. — С. 5).

Стирание родовых границ, которое происходит в процессе исторической эволюции искусства, не может обернуться для читателя уподоблением восприятия эпоса, лирики и драмы. Напротив, взаимопроникновение элементов различных родов в пределах одного произведения требует динамизма читательского восприятия, способности переключения, улавливания специфики. Поэтому для методики преподавания литературы вопрос об особенностях восприятия эпоса, лирики и драмы — задача практиче-

ская и неотступная. Недостаточная проясненность проблемы в эстетике и литературоведении не может быть здесь оправданием. Насущные задачи воспитания читателя требуют от методики разрешения этого вопроса.

Разделение литературы на лирику, эпос, и драму в основном определялось степенью присутствия автора в произведении (Аристотель), характером творческого процесса писателя (Лессинг), временем совершающегося в произведении события (Гете и Шиллер), отношением художника к действительности (Гегель), особенностями поэтического содержания каждого рода (Белинский).

Методика преподавания литературы заинтересована в том, чтобы специфика литературных родов была раскрыта не только через авторское сознание, но и читательское восприятие. Управление читательским восприятием, его совершенствование и углубление оказываются насущными задачами школьного анализа, понимаемого как творческий процесс.

Разделение эпоса, лирики и драмы, с точки зрения деятельности читателя, может быть построено с учетом своеобразных для каждого литературного рода отношений субъекта и объекта изображения.

В эпосе объект изображения (действительность) и субъект изображения (писатель) находятся в равновесии и сложном взаимодействии. События и герои эпического произведения окрашены авторской оценкой, но могут вызвать логикой своего движения иную, чем авторская, оценку читателя. Основная работа читателя при чтении эпоса состоит в сопоставлении сюжета и характеров с авторской оценкой их. Два центра внимания в эпосе: сюжетный материал произведения и автор — вовлекают читателя в творческую деятельность воссоздания художественной реальности в своем воображении и диалога с писателем в оценке тех явлений, о которых в тексте идет речь.

В лирике субъект изображения (поэт) является одновременно и объектом художественного произведения, так как материалом лирического стихотворения оказывается душевная жизнь автора. Действительность не представлена в лирике объективно и самостоятельно, как в эпосе, а как бы растворена в реакции поэта на мир. Совмещение в одном лице творца лирического стихотворения и его художественного материала требует от читателя особой активности ассоциаций. Читатель

лирики вынужден сам создавать объективные картины, давшие импульс лирическим реакциям поэта. И, делая это, читатель лирики активно пользуется собственными жизненными впечатлениями. Однако это сотворчество возможно лишь тогда, когда характер и содержание чувств поэта окажутся хоть в чем-то близки читателю. Отсюда следуют два методических вывода. Во-первых, предлагаемые школьникам стихотворения должны отбираться с особо тщательной ориентацией, как возрастной, так и индивидуальной. Во-вторых, чтение лирики именно в силу прямого эмоционального контакта поэта с читателем создает опасность подмены одного другим, субъективного произвола читательских ассоциаций, которые должны быть проконтролированы и уточнены анализом.

В драме внешне присутствует лишь объект изображения. Субъект (драматург) скрыт, скрыт за речами и поступками персонажей, растворен в объекте, но внутренне направляет сценическое действие, общей логикой своей проясняющее намерение автора. Наибольшая из всех литературных родов удаленность художника (субъекта) от объекта изображения приводит к замещению автора читателем, хотя качественно иному, чем в лирике. Читатель в драме более свободен, чем в лирике и эпосе, в истолковании происходящего. Оценка изображенного ему не предлагается, а, напротив, утаивается, поэтому интерпретация пьесы, дополнение текста сценическим или читательским истолкованием – необходимый акт восприятия драмы. Читатель сам должен конструировать оценку, вовлекаясь в действие пьесы. Отсутствие посредников усиливает сопереживание читателя. Таким образом, деятельность читателя видоизменяется при восприятии произведений разных литературных родов.

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 чи-

тается 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 главы 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 неопределенны; он менее горд, менее прихотлив, нежели драма, ибо, пленяя не столько частями и отрывками, сколько целым, допускает в себе и такие подробности, такие мелочи, которые при своей кажущейся ничтожности, если на них смотреть отдельно, имеют глубокий смысл и бездну поэзии в связи с целым, в общности сочинения; ...форма и условия романа удобнее для поэтического представления человека, рассматриваемого в отношении к общественной жизни, и вот мне кажется, тайна его необыкновенного успеха, его безусловного владычества» (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 проблемами, которые волнуют его, и выбрать для решения этого наиболее оптимальный методический вариант – ответственная задача учителя.

Поскольку основным недостатком восприятия эпических произведений 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» Н.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 IX класса скромное место. Школьники на уроках биографии осознают, какое значение имеют «Повести Белкина» в творческой эволюции писателя, у них складывается общее представление о работе Пушкина над прозаическими произведениями («Дубровский», «Пиковая дама», «Капитанская дочка»). Оптимальным вариантом организации работы над прозой Пушкина является сочетание трех основных направлений: обзорных лекций учителя, включающих краткий анализ ограниченного количества эпизодов; повторение материала, пройденного в VIII классе 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 текстовальное 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. Деятиклассники после самостоятельного чтения не осознают ни авторской позиции, ни художественных достоинств пушкинской прозы. А между тем это должно явиться основой всего последующего изучения прозы русских классиков. Художественная проза Пушкина – это новый этап в развитии взглядов самого писателя и в развитии русской литературы. Пушкин первый заложил основы русской реалистической прозы, хотя его особенная повествовательная манера не была никем повторена.

Первым этапом всей работы по прозе Пушкина является небольшая лекция учителя о «Повестях Белкина», созданных в период болдинской осени 1830 года. 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 смотрителя 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 типических образов. Поведение действующих лиц глубоко мотивировано и в социальном, и в психологическом плане, автор редко использует сравнения, метафоры, зато глагол в его художественной прозе несет особую смысловую и эмоциональную нагрузку.

Важное значение в 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 типические 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 накопи-

тельстве, 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 года 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 годов) 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 по-

ниманию 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 отчества народное восстание.

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

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

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

пическое 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. Полн. 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-литератур-

ным 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 творчества 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 III и IV томам.

По III тому:

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

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

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

4-я карточка (групповое задание). Пожар Смоленска и отступление русской армии (ч. II, гл. IV – V). 1. Каким общим чувством охвачены жители города и солдаты?. 2. Как относятся солдаты к князю Андрею и почему?

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

6-я карточка (индивидуальное задание). Богучаровский бунт (ч. II, гл. IX, XI, XIV). 1. Почему княжна Марья не могла понять богучаровских мужиков? 2. С какой целью Толстой ввел в роман сцену бунта? 3. Как показаны основные участники бунта и Николай Ростов?

7-я карточка (индивидуальное задание). Разговор Кутузова с князем Андреем (ч. II, гл. XVI). 1. Как вы понимаете слова Кутузова: «Твоя дорога – это дорога чести»? 2. Какое значение имеют в романе мысли князя Андрея о Кутузове: «...он русский, несмотря на роман Жанлис и французские поговорки»?

8-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 Наполео-

на 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)?

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

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

11-я карточка (общее задание). Наташа у раненого князя Андрея (ч. III, гл. XXXI – XXXII). 1. Что вам больше всего запомнилось в сцене свидания Наташи с раненым князем Андреем? 2. Как подчеркивает автор связь судеб героев романа с судьбой России?

По IV тому:

1-я карточка (общее задание). Пьер в Москве, занятой французами; встреча с Платоном Каратаевым (ч. I, гл. XII, XIII, ч. II, гл. XII). 1. Почему встреча с Платоном Каратаевым вернула Пьеру ощущение красоты мира?

2-я карточка (общее задание). Тема народной войны в романе (ч. III, гл. I, III). 1. Как объясняет автор причины возникновения и значение партизанской войны? 2. Какое значение имеет образ Тихона Щербатого в романе (ч. III, гл. V, VI)?

3-я карточка (индивидуальное задание). Гибель Пети Ростова (ч. III, гл. XI). 1. Какие слова в тексте помогают особенно зримо представить всю сцену? 2. Какие мысли и чувства рождает у читателя смерть Пети?

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

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

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

По эпилогу:

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

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

3-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?

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

Использование карточек-заданий дает возможность реализовать индивидуальный подход к ученику, углубить работу над текстом на уроках обзорного изучения 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 (задание 3-го ряда).

☐ 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 жизни, необхо-

димось 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 сложится 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 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 художест-*

венному 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.Борева, – 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 этические проблемы, волновавшие писателя: проблему социального неравенства, проблему подлинной дружбы и проблему взаимоотношения родителей и детей. Останавливаем 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 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 году, лауреат Государственной премии 1975 года.

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 год 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 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, спо-

рил, 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 святыне 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

◆ В какой мере методика анализа эпического произведения должна опираться на своеобразие рода и жанра?

◆ Раскройте на конкретном примере, как можно сосредоточить внимание читателя на трех центрах: событиях, героях произведения, авторе.

◆ Как помогает работа над эпизодом понять общую концепцию анализа эпического произведения?

♦ Рассмотрите варианты организации чтения большого по объему эпического произведения.

♦ Как можно построить работу над текстом эпического произведения в процессе изучения творческой биографии писателя или обзорной темы?

♦ Какие аспекты школьного анализа эпического произведения привлекают вас в наибольшей степени (этические, эстетические, социальные, стилистические и др.)?

Л и т е р а т у р а

📖 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.

📖 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.

📖 Изучение произведений зарубежных писателей на уроках и факультативных занятиях в средней школе / Под ред. Н.П.Михальской и В.В.Трофимовой. – М., 1980.

📖 Искусство анализа художественного произведения / Сост. Т.Г.Браже. – М., 1971.

📖 Методика преподавания литературы / Под ред. З.Я.Рез. – М., 1985.

📖 Проблемы преподавания литературы в средней школе / Под ред. Т.Ф.Курдюмовой. – М., 1985.

📖 Произведения советской литературы в средней школе / Под ред. С.А.Леонова. – М., 1984.

ЛИРИКА

Поэзия рождена ощущением мира как безграничности и гармонии. Тютчевская строка: «Все во мне, и я во всем» – передает умонастроение, которое делает возможным открытость лирического монолога и дерзость поэтической метафоры. Только поэзии дано соединять «далековатые понятия» (П у ш к и н).

«И я слышу, как сердце цветет» (Ф е т).

«И очи синие, бездонные

Цветут на дальнем берегу» (Б л о к).

«Я показал на блюде студня

Косые скулы океана...» (М а я к о в с к и й).

Странность этого сопряжения несоединимых как будто бы вещей для трезвого, бытового сознания катастрофична. К поэзии надо привыкнуть, как к состоянию невесомости.

Чем еще поэзия притягательна и трудна для читателя? В лирике совершается победа души над реальными обстоятельствами жизни, чувство как бы высвобождается из-под диктата событий и становится самоценным. Это вознесение над реальностью манит читателя, как полет, но для полета нужно вырастить крылья. Поэзия наделена огромной силой обобщенности. Стихотворение от своего имени должен произвести каждый читатель. Неповторимость интонации поэта в лирике становится достоянием всех. Недаром древние изображали музу поэзии Эвтерпу с двумя флейтами в руках. Созвучие поэта и читателя дает жизнь лирике. Стало быть, глубине и всеобщности поэтического чувства, как эхо, должен вторить отзывчивый читатель. И это открытостью, легкостью и свободой приобщения к поэтическому чувству должен быть наделен читатель лирики.

Наконец, лирическое стихотворение – сплав мига и вечности. Это момент настоящего, в котором оно протекает как движение чувств, и вся суть человека, история его отношений с миром. В лирическом стихотворении, кратком, как молния, читатель должен суметь разглядеть весь мир, озаренный этой мгновенной вспышкой.

Можно было бы продолжить перечень барьеров, которые стоят на пути читателя лирики, но и без этого ясно, что искусство поэзии требует определенной школы восприятия.

Поклонниками поэзии дети становятся рано. Свобода детских ассоциаций и отношение к миру как к открытию, чуду роднят дошкольников с поэзией и побуждают их завороченно, как песню, повторять стихи. Но часто это подсознательное приобщение к музыке и дерзости поэзии. Потребность в ней приходит позже, на границе отрочества и юности, когда растущий человек ощутил своеобразие своей личности, когда окружающее воспринимается взволнованно и обостренно. Однако язык поэзии становится родным для школьников при определенных усилиях семьи и учителей. Мы не можем похвастаться, что в каждой семье чтение стихов – традиция. Поэтому многие учителя литературы начинают урок с поэтической пятиминутки, когда ученики по очереди представляют классу

стихотворения, полюбившиеся им, и таким образом раз в месяц примерно каждый школьник озвучивает стих своим голосом и отваживается на лирический монолог.

Начитанность в поэзии – одно из первых условий приобщения к лирике. В восприятии лирики особенно заметна зависимость между уровнем литературного развития и постижением данного стихотворения. Показатели разных сфер восприятия (эмоций, воображения, осмысления, содержания и формы) существенно расходятся у «слабых», «средних», «сильных» учеников и классов в целом. Ученики с низким уровнем литературного развития даже при верных эмоциональных реакциях не могут перевести их в понятийный план. У развитых учеников при восприятии лирики особенно заметна заостренность личностного отношения к произведению. У средних учеников чисто логическое освоение стихотворения оказывается признаком не победы, а, скорее, поражения, так как существует лирический контакт читателя и поэта. Работа воображения и особенно осознание художественной формы, как правило, самые отсталые элементы восприятия при чтении лирики в сравнении с другими родами литературы.

Таким образом, именно потому, что стихотворение требует читательского присоединения к лирическому герою стихотворения, эмоционального вхождения в ситуацию произведения, при чтении и анализе создаются особые трудности. Читатель-школьник либо не откликается на проблему и ситуацию стихотворения, либо подменяет их своим жизненным опытом. «Неподключение» и «переключение» – крайности восприятия, которые предстоит преодолевать в школьном анализе, чтобы личная ассоциация непременно возникала при чтении, но не заслоняла собой поэтического содержания и строя стиха.

Трудности «перенесения» поэтического содержания в план личных ассоциаций связаны с неразвитостью видения, плоскостным, однолинейным пониманием поэтического образа. Создание проблемных ситуаций с помощью различных музыкальных воплощений стихотворения или исполнения его чтецами содействует многогранности истолкования поэтичности текста.

Часто при чтении и анализе стихотворение распадается на отдельные строки, слова, не сливающиеся во властный, единый лирический поток. Раскрыть движение поэтической мысли, обнаружить «переливы» чувства, найти причины его из-

менчивости, выявить и оправдать сквозные, центральные образы стихотворения, найти оправдание цепочке поэтических ассоциаций – в этом состоит одна из важнейших задач при изучении лирики.

Поиски движения лирической мысли убеждают учеников в том, что стихотворение – единый и бесконечный в своих возможностях мир. При изучении лирики необходимо показать стихотворение как поэтическое целое, как динамическую систему, в которой все взаимосвязано, взаимозависимо.

Лирическое стихотворение – самостоятельный, но не замкнутый в себе мир. Постижение стихотворения возможно лишь на фоне той системы поэтического творчества, которой оно рождено. Для полноценного восприятия лирики необходимо, особенно в старших классах, изучать стихотворение в контексте всего творчества поэта, обнаруживать связи отдельного стихотворения с мироощущением поэта, своеобразием его поэтической манеры.

Итак, изучение лирики в школе наделено целым рядом специфических качеств, вне которых контакт читателя с поэзией не состоится:

✧ Лирическое стихотворение требует особенно тщательных и многократных усилий учителя для создания «установки» на чтение. Оживление личных ассоциаций и создание реального фона, в котором рождалось стихотворение, при чтении должны помочь конкретизации поэтических образов в сознании читателя.

✧ Первое чтение лирического стихотворения полезнее всего проводить самому учителю, так как сила эмоционального впечатления зависит от конкретной обращенности. Лирическое стихотворение в чтении должно рождать впечатление монолога, родившегося «сегодня, здесь, сейчас». И только эта непосредственность обращения способна разбудить чувства учеников. Н.В.Гоголь справедливо писал об особой ответственности чтения лирики: «Прочсть как следует произведение лирическое – вовсе не безделица: для этого нужно долго его изучать; нужно разделить искренно с поэтом высокое ощущение, наполнявшее его душу; нужно душою и сердцем почувствовать всякое слово его».

✧ Переход от чтения к анализу при изучении лирического стихотворения особенно сложен. Встревоженные чтением чув-

ства учеников бояться «алгебры» анализа. Поэтому острое столкновение субъективных читательских мнений, сопоставление музыкальных и актерских трактовок текста незаметно должно вовлекать в анализ, который подчас протекает в скрытых формах.

Стремление воспитать тонкость и точность поэтического чувства учеников, необходимость не прямого, а скрытого анализа литературного текста приведет учителя к созданию проблемной ситуации с помощью различных музыкальных воплощений стихотворения («Я вас любил» Пушкина и романсы Алябьева и Шереметева; «Фонтану Бахчисарайского дворца» и романсы Титова и Власова; «Нет, не тебя так пылко я люблю» Лермонтова и романсы Титова и Шишкина).

Пытаясь обнаружить многогранность стихотворения Лермонтова «Смерть поэта», снять ощущение знакомости его ученикам, не раз слышавшим его по радио, телевидению, учитель может создать проблемную ситуацию с помощью трех прочтений произведения актерами (Остужев, Качалов, Яхонтов). Такой прием работы совершенно естественен при изучении лирики. Чтение с последующим обсуждением услышанного и прочитанного помогает ученикам эмоционально включиться в стихотворение, углубленно воспринять его мысли.

Ученикам предлагается выбрать одно из этих прочтений и защитить его, показать в анализе стихотворения, есть ли основания для такой трактовки.

Стихотворение «Смерть поэта» знакомо учащимся с детства. Связанное с гибелью великого Пушкина, стихотворение сразу прозвучало на всю Россию. Это стихотворение постоянно звучит по радио, с эстрады. При его изучении в классе важно снять ощущение знакомости, заставить учеников заново почувствовать и осмыслить произведение.

• Попробуем сопоставить разные прочтения этого стихотворения мастерами художественного слова.

Когда «Смерть поэта» читает Остужев, мы слышим звучный и благородный голос, который прерывается от волнения, от слез. Остужев полон гневного возмущения, он читает «Смерть поэта» как очевидец ужасных событий. И лейтмотивом стихотворения в чтении Остужева оказывается защита благородства поэзии от ничтожества света.

Качалов читает это стихотворение по-иному. В его голосе слышится горе, лирическое раздумье, сожаление и сердечность. Все стихотворение дано как исповедь другу, смягчено этим обращением к человеку, который поймет, какие чувства переполняют чтеца. В трактовке Качалова главным в стихотворении становится защита гуманности от жестокости.

И наконец, Яхонтов. Страстный и гневный оратор, человек, произносящий речь на площади, потомок, судящий когда-то совершенное преступление с жаром и пылкостью (ведь рана так и не зажила). Стихотворение «Смерть поэта» прочитано Яхонтовым не как горькое свидетельство очевидца (Остужев), не как сердечная исповедь потрясенного болью человека (Качалов). В голосе Яхонтова звучит непреклонный приговор. Это защита высокой справедливости от произвола, насилия, варварства. Возможно, одна из этих трактовок лермонтовского стихотворения покажется ученикам более убедительной, другую они не примут.

В классах, где нам приходилось проводить уроки по изучению лирики Лермонтова, при обсуждении разных исполнений «Смерти поэта» неизменно возникал спор.

Вот реплики этой дискуссии:

– Стихотворение Лермонтова – обвинение и вызов. У Яхонтова это было, но он, как плохой оратор, читает с пафосом и заученно. Яхонтов будто под дирижерской палочкой, и ему все известно.

– Качалов стихотворение читает как сказку, может быть, слишком мягко, но все-таки лучше Яхонтова.

– Нет, Качалов читает одним духом, иногда даже заывание устраивает. У него страх перед силой, которая убила Пушкина. У Яхонтова – крик боли и мести.

– Качалов уговаривает тех, кому говорит. У него здесь обреченность; кажется, что человек подавлен.

– А мне понравилось, что Качалов начинает тихо, потом все больше волнуется, а кончает твердо. Яхонтов читает перед большой аудиторией, поэтому у него все слишком громко. А в стихотворении есть слова, которые можно сказать почти шепотом.

Таким образом, в классе обнаруживаются полярно разные оценки чтения и разное понимание смысла и эмоционального строя стихотворения. Это и вызывает потребность анализа, в ко-

тором усилия учеников, руководимых учителем, будут направлены на то, чтобы в самых непохожих исполнениях заметить общий мотив чтения, который составляет существо произведения, определяет течение чувств в нем. Скорбь, горечь, грусть и восхищение, боль и негодование – эти чувства в их смене и данной последовательности не могут быть отброшены при любой трактовке. Чтецы по-разному объясняют причины возникновения этих чувств, изменяют характер выражения чувства и ситуацию, в которой стихотворение произносится. Но сами чувства, их последовательность неизменны, они определяются композицией, мыслью, образным строем произведения.

В стихотворении три героя: Пушкин, «невольник чести», светская толпа и поэт, клеймящий вероломство света и Пушкина оплакивающий.

В чем видит поэт причины гибели Пушкина? Прежде всего в том, что свет не терпит «его свободного, смелого дара», свету чужды «звуки чуждых песен».

Лермонтов видит прямого убийцу Пушкина, но он делает явными и его тайных убийц, тех, что поэта «злбно гнали».

Однако лермонтовское стихотворение не только сатира, гневная, скорбная, дерзкая. «Смерть поэта» еще и элегия. Пушкин погиб потому, что «восстал он против мнений света один как прежде...». В Лермонтове есть восхищение мятежностью поэта и одновременно сознание трагизма этого одинокого бунта. Ведь свет неисправим, он защищен от мятежа Пушкина броней равнодушия, низости, клеветы.

Поэт вступил в борьбу и тем самым нарушил запрет судьбы, повелевающей ему быть вне низкого круга:

Зачем от мирных нег и дружбы простодушной
Вступил он в этот свет завистливый и душный
Для сердца вольного и пламенных страстей?
Зачем он руку дал клеветникам ничтожным,
Зачем поверил он словам и ласкам ложным,
Он, с юных лет постигнувший людей?..

Вот в чем для Лермонтова внутренние причины трагедии: поэт в свете обречен на одиночество и не может его вынести, поэт бросается в чуждый мир и гибнет.

Трудность разрешения проблемной ситуации при изучении явлений искусства состоит в том, что однозначного решения здесь часто быть не может. Разнообразные исполнительские

трактовки открывают многогранность произведения. В итоге урока мы приходим к выводу, что каждая из них имеет право на существование, что даже при полярности оттенков в этих трактовках есть общий мотив, составляющий существо произведения. В искусстве ригоризм не оправдан. Решение задач типа «или-или» не характерно для литературы.

✧ Разбор лирического произведения при углубленном внимании к слову-образу должен быть наделен центростремительной, а не центробежной силой. Поиски общего вопроса, вокруг которого концентрируется разбор, общее видение композиции стихотворения способствуют активизации центростремительных сил анализа. Такие приемы претворения литературного текста в других искусствах, как словесное рисование, составление киносценария, должны использоваться в разборе лирического стихотворения с крайней осторожностью. Воображение при чтении лирики часто избегает конкретизации в предметных образах и носит обобщенно-эмоциональный характер. При чтении пушкинского «Я вас любил...» противоестественно побуждать школьников конкретно представить себе адресата стихотворения, так как поэт не дает для этого в тексте ни малейшего повода. В то же время текст «Забытой деревни» Некрасова, как мы видели, располагает к конкретному видению сцен, представленных в стихотворении.

Вовлечение читателя в творческий процесс поэта с помощью сравнения вариантов текста компенсирует работу по претворению поэтических образов и помогает решить еще одну задачу, неизбежную при разборе лирики, — нахождение связи образов, распутывание цепи ассоциаций поэта. При этом наблюдения за техникой стиха становятся не самоцельными операциями, а включаются в поиски смысла стихотворения, прослеживание движения чувств поэта в нем.

Проследим эти процессы разбора на примере стихотворения Пушкина «Зимнее утро».

Сначала на уроке учитель восстановит реальную ситуацию возникновения произведения.

Стихотворение «Зимнее утро» написано 3 ноября 1829 г. в селе Павловском Тверской губернии. Приглашенный своей соседкой по Михайловскому, владелицей Тригорского Прасковьей Александровной Осиповой-Вульф, Пушкин не раз бывал в тверских поместьях Вульфов — Малинниках в Павловском.

Живописные берега реки Тьмы; тишина и естественность деревенской жизни, милое общество детей Осиповой: студента Дерптского университета Алексея Николаевича Вульфа, Анны Николаевны, беззаветно любившей Пушкина, Евпраксии Николаевны (веселой Зизи, как звали ее дома) – радовало поэта. Они подружились еще в Тригорском, когда в 1824 – 1826 годах Пушкин жил в ссылке в Михайловском. Малинники и Павловское напоминали родные Пушкину места, и он любил повторять:

Хоть малиной не корми,
Да в Малинники возьми.

В письме к Дельвигу из Малинников 3 ноября 1828 г. Пушкин писал: «Здесь мне очень весело. Прасковью Александровну я люблю душевно; жаль, что она хворает и все беспокоится. Соседи ездят смотреть на меня, как на собаку Муни-то... На днях было сборище у одного соседа; я должен был туда приехать. Дети его родственницы, балованные ребяташки, хотели непременно туда же ехать. Мать принесла им изюму и черносливу и думала тихонько от них убраться. Но Петр Маркович их взбудоражил, он к ним прибежал: «Дети! Дети! Мать вас обманывает – не ешьте черносливу, поезжайте с нею. Там будет Пушкин – он весь сахарный... его разрежут, и всем вам будет по кусочку». Дети разревелись: «Не хотим черносливу, хотим Пушкина». Нечего делать, их привезли, и они сбежались ко мне, облизываясь, но, увидев, что я не сахарный, а кожаный, совсем опешили».

Но в Малинниках и Павловском поэта окружала не простая веселость. Здесь жила поэзия, здесь видна была прелесть жизни природы, здесь, в отличие от Петербурга, слышалась искренность человеческих чувств. В «Романе в письмах», который Пушкин начал здесь же, в Павловском, героиня так пишет своей подруге в Петербург: «Деревня наша очень мила. Старинный дом на горе, сад, озеро, кругом сосновые леса».

Правда, деревенское уединение и зимняя неподвижность порой удручали Пушкина. Накануне того дня, когда родилось «Зимнее утро», 2 ноября 1829 г., Пушкин написал грустное стихотворение. Прочтем лишь отрывки из него:

Зима. Что делать нам в деревне? Я встречаю
Слугу, несущего мне утром чашку чаю,

Вопросами: тепло ль? утихла ли метель?
 Пороша есть иль нет? и можно ли постель
 Покинуть для седла, иль лучше до обеда
 Возиться с старыми журналами соседа?
 Пороша. Мы встаем, и тотчас на коня,
 И рысью по полю при первом свете дня;
 Арапники в руках, собаки вслед за нами;
 Глядим на бледный снег прилежными глазами,
 Кружимся, рыскаем и позднее уж порой,
 Двух зайцев потравив, являемся домой.
 Куда как весело! Вот вечер: вьюга воет;
 Свеча темно горит; стесняясь, сердце ноет;
 По капле медленно глотаю скуки яд.
 Читать хочу; глаза над буквами скользят,
 А мысли далеко... Я книгу закрываю;
 Беру перо, сижу; печально вырываю
 У музы дремлющей несвязные слова.
 Ко звуку звук нейдет... Теряю все права
 Над рифмой, над моей прислужницею странной:
 Стих вяло тянется, холодный и туманный.

И «Зимнее утро», которое Пушкин стал писать на следующий день, поначалу звучало уныло. Вот первая запись в черновике:

Под голубыми небесами
 Необозримыми коврами
 Лежит, как саван, белый снег.

Сначала в стихотворении зима предстала как безжизненность, мертвый холод, пустота. Ведь саван — это белое погребальное одеяние. Но Пушкин ничего не хочет воспринимать однолинейно, однозначно, плоско. Поэт всегда ищет радость и красоту. И выглянувшее, редкое зимой солнце наполняет его восторгом, таким порывистым, что он хочет разбудить «красавицу», «друга прелестного», которая еще отдана неге сна:

Мороз и солнце; день чудесный!
 Еще ты дремлешь, друг прелестный —
 Пора, красавица, проснись:
 Открой сомкнуты негой взоры
 Навстречу северной Авроры,
 Звездою севера явись!

Чтение стихотворения учителем предваряется словарным комментарием, а после чтения ученики обмениваются впечатлениями и находят с помощью учителя общий вопрос разбо-

ра: «Почему стихотворение, начавшись восторженно, кончается грустно?»

Стихотворение написано почти полтора столетия назад, но вы слышите его как современную, сегодняшнюю речь. Впрочем, может быть, некоторые старинные обороты, выражения непривычны слуху.

«Сомкнуты негой взоры» – неоткрытые глаза, просыпаясь, нежатся в дремоте; богиню утренней зари звали Авророй, а греки – Эос и изображали ее «прекраснокудрой», «розовоперстой», иногда крылатой, иногда на коне. Вот, пожалуй, и все слова, которые могут затруднить чтение этого стихотворения.

Но в чем его смысл, отчего, начавшись восторгом («Мороз и солнце – день чудесный!»), стихотворение заканчивается строками, полными грусти:

И навести поля пустые,
Леса, недавно столь густые,
И берег, милый для меня.

Размышляя над этим вопросом, на который ученики сразу ответить не могут, мы по строфам просматривали стихотворение, стремясь увидеть его течение.

В первой строфе поэт и красавица по-разному чувствуют, разное откликаются на мир, на это зимнее озарение природы. Его состояние – восторг, ее – дремота, неги. Она холоднее, недаром повторяется рядом слово «север». Поэт называет красавицу не северной Авророй, несущей яркий, ясный свет утра, а «звездой севера». Прекрасный, но далекий, холодный свет звезды трепещет, а заря сияет. Но поэт не упрекает красавицу. Слово «ужель», мелькнувшее в черновике, вычеркивается. Может быть, именно неотзывчивость красавицы на утреннюю радость заставляет поэта вспомнить ненастный вечер:

Вечор, ты помнишь, вьюга злилась,
На мутном небе мгла носилась;
Луна, как бледное пятно,
Сквозь тучи мрачные желтела,
И ты печальная сидела –
А нынче... Погляди в окно.

Пушкин упорно работал над этой строфой, стремясь передать злое кружение зимней вьюги, хаос природы, стирающий прекрасные краски. И еще поэт хотел усилить печаль красавицы.

Вглядитесь в строчки черновика и подумайте, чем они отличаются от основного текста:

Вечор шумела вьюга.
Вечор метель шумела.
Мгла кипела.
Мгла клубилась.
Ты сидела...
Глядя задумчиво в окно.

Появление солнца приносит поэту надежду, что красавица очнется от своей печали, от своей дремоты. Чистые, яркие краски несет зимний пейзаж. Торжественна, величава красота зимы, и Пушкин выражает свое восхищение прямым эмоциональным эпитетом: «великолепными коврами»:

Под голубыми небесами
Великолепными коврами,
Блестя на солнце, снег лежит.
Прозрачный лес один чернеет,
И ель сквозь иней зеленеет,
И речка подо льдом блестит.

Все прекрасно в этой картине, но она немая, нет здесь звуков жизни. В черновике это было откровенно подчеркнуто:

Речка подо льдом молчит...

В окончательном тексте эта безжизненность зимы подчеркнута не так резко. Лес хоть и «чернеет», но он «прозрачный», ель под инеем все же «зеленеет», и «речка подо льдом блестит». Это не отсутствие жизни, как было в черновике, а ее приглушенность, заторможенность. Зима чем-то похожа на неотзывчивую красавицу, которая не может пробудиться к радости. А поэт ищет тепла, открытости, многозвучия жизни. Наверное, поэтому его взгляд обращается от холодного великолепия зимы к комнате:

Вся комната янтарным блеском
Озарена. Веселым треском
Трещит затопленная печь.
Приятно думать у лежанки.
Но знаешь: не велеть ли в санки
Кобылку бурую запречь?

Строфа начинается высоким слогом. Слово «озарена», подчеркнутое переносом, создает ощущение праздника. Но постепенно

это ликование как бы заглушается бытом: печь, лежанка, санки, кобылка. Почему здесь так много уменьшительных суффиксов?

В черновике была строка:

...не велеть ли в санки
Коня черкасского запречь?

Зачем Пушкину понадобилось сменить «коня черкасского» на «кобылку бурую»? Ведь в следующей строфе появится «нетерпеливый конь», и все как будто совместно, согласно. Однако из пределов этой уютной комнаты все кажется милым, домашним, маленьким. «Приятно» – это чувства, знакомые красавице. А поэту хочется иного: движения, полета, простора:

Скользя по утреннему снегу,
Друг милый, предадимся бегу
Нетерпеливого коня
И навестим поля пустые,
Леса, недавно столь густые,
И берег, милый для меня.

Это полетное движение, ощущение первозданности жизни – мечта поэта. Сказано не как в современной песне «Мы поедем, мы помчимся», а «предадимся бегу нетерпеливого коня». Это высокая отданность чувству любви и жизни, это отданность стихии чувства. Но страстное желание полноты жизни и любви пресекается картиной опустошения природы. В черновике было спокойнее:

И навещать места,
где мы гуляли.
Леса, бывало, столь густые.

Пушкин усиливает ощущение потери прежней полноты чувств, прежнего полнозвучия жизни природы. Однако никакого отчаяния. Напротив, благодарение за прежнюю радость. И грусть побеждена нежной улыбкой: «Берег, милый для меня». Из чувств ушло прежнее одушевление, как из зимней природы ушла яркая, полная движения жизнь. Но поэту памятна радость, его сердце одушевлено ею по-прежнему. Недаром красавицу и берег связывает один эпитет «милый».

Так стихотворение о зиме, которое поначалу звучало мрачно, погребально, просветляется любовью и каким-то удивительно справедливым умением поэта во всем находить красоту.

Разбор стихотворения осуществляется по вопросам, включающим все сферы читательского восприятия.

□ Одинаковы ли по настроению начало и конец стихотворения? (Эмоции.)

□ Почему стихотворение, начавшись восторгом, в последних строках грустнее? (Смысл.)

□ В чем отличны чувства поэта и красавицы? (Смысл.)

□ Почему поэт призывает красавицу стать не «северной Аврой», а «звездой Севера»? (Осознание формы на уровне художественной детали.)

□ Почему возникают воспоминания о вечере? (Композиция.)

□ Какой вам видится зима по стихотворению? (Воображение.)

□ Почему в строфе о комнате так много уменьшительных суффиксов? (Художественная деталь.)

□ Как соотносены в стихотворении образы зимы и красавицы? (Композиция.)

После разбора стихотворения предлагаем послушать его еще раз в исполнении А.Шварца и Е.Тиме. Трактовки стихотворения чтецами разительно несхожи. Шварц читает его с безудержной радостью, в чтении Тиме звучит печаль и даже горечь. Кто из чтецов более прав? Этот вопрос включает изучение стихотворения и создает «установку» на дальнейшее общение с текстом.

В V – VIII классах, работая над лирикой, учитель более всего озабочен тем, чтобы выделить в стихотворении мотив, близкий читателям, создать установку на чтение, направить в авторское русло поток читательских ассоциаций и помочь ученикам уловить неповторимость взгляда поэта на мир, его художественной манеры.

В старших классах задача усложняется не только объемом материала. Здесь важно увидеть творчество поэта в целом, проследить его путь в поэзии, определить жизненные и литературные истоки его мироотношения.

В старших классах работа над лирическим стихотворением усложняется необходимостью откровенно обнаружить в анализе связь произведения со всем творчеством поэта и с историей литературы, с поэтической традицией.

Разумеется, и в V – VIII классах анализ стихотворения призван открыть вселенную поэта, в которой, как в капле воды, отражается мир. Однако в старших классах прием сопоставления

стихотворения с творчеством поэта и поэтическим миром его предшественников и наследников становится предпочтительной дорогой анализа.

При изучении поэзии А.А.Ахматовой в XI классе первый урок мы посвящали ранней ее лирике, назвав его «Молитвы и страсти». Напряжение предреволюционной эпохи, когда «пятым актом из Летнего сада пахнет», сказалось в поэзии Ахматовой жаждой тишины, ясности души, почти молитвенного благодарения красоте мира и отданности «всесожигающему костру» чувств, в которых прорывается драматизм жизни.

На одном из этапов этого урока предлагаем ученикам сравнить два стихотворения Пушкина и Ахматовой с одним названием «Царскосельская статуя», в ходе беседы дав возможность ответить на следующие вопросы:

- ☐ Какое из этих стихотворений вам ближе и почему?
- ☐ Как относятся Ахматова и Пушкин к царскосельской статуе и с каким чувством ее описывают?
- ☐ Какой вы представляете себе статую по пушкинскому и ахматовскому стихотворению?
- ☐ Почему Ахматова вставила статую в раму осени? Какое время года вы чувствуете в стихотворении Пушкина?
- ☐ Кем произнесено слово «Чудо!» в стихотворении Пушкина?
- ☐ К кому обращены слова Ахматовой: «И как могла я ей простить Восторг твоей хвалы влюбленной?»

Стихотворения Пушкина и Ахматовой названы одинаково и обращены к одной скульптуре Екатерининского парка в Царском Селе. «Молочница с разбитым кувшином» работы П.П.Соколова была установлена в парке в 1815 г. и несла для Пушкина ощущение новизны, даже чуда воплощения одной из «задумчивых дриад» парка. Скульптура была названа в духе сентиментализма и, очевидно, по замыслу должна была вызвать сочувствие к участи простой и бедной девушки, разбившей кувшин. Но перед нами не Мартос, идеально выразивший дух сентиментализма в «Памятнике родителям» (Павловск). Классицизм скульптуры П.П.Соколова придает фигуре некую философичность, всеобщность. Речь здесь не о минуте, а о вечности. Может быть, этому впечатлению содействует соединение рукотворной фигуры и воды фонтана, вписывающей скульптуру в природу.

Что заставило Пушкина вспомнить царскосельскую статую в Болдине? Вся лирика 1830 года – попытка прощания с прошлым

и ощущение неотторжимости его. «Прощальной рукой» Пушкин пишет о дорогих для него людях и событиях и не может оторвать от них своей души.

Каждая строка пушкинского стихотворения – звено сюжета, разворачивающего скульптуру во времени.

Первая строка – о том, что предшествовало видимому:

Урну с водой уронив, об утес ее дева разбила.

Мы не знаем, что было причиной неловкого жеста, беспечность или, напротив, замороженность каким-то чувством, случайность или подчиненность задумчивому настроению. Античный лаконизм Пушкина не допускает здесь мотивировок события, драматизм которого подчеркнут столкновением хрупкости и твердости («урна» – «утес»). Фонетическая близость глагола и существительного («урну» – «уронив») будто подчеркивает роковую предопределенность происшествия. Ведь Пушкин мог выбрать другое название сосуда («ваза», «кувшин» и т.д.).

Вторая строка прямо называет чувство, которое владеет девой сейчас: «Дева печально сидит, праздный держа черепок». Эпитет «праздный» подчеркивает ненужность обломка, названного тепло и сожалительно: «черепок». И в жесте, проявленном деепричастием «держа», сквозит растерянность, недоумение и, очевидно, неспособность расстаться с частью того, что было только что целым. Тоже «прощальная рука». Но названо только общее чувство, охватившее деву, жест не комментируется, что дает читателю пространство, позволяет развернуть веер оттенков чувства.

В третьей строке происходит неожиданный, не оправданный обыденной логикой поворот сюжета:

Чудо! не сякнет вода, изливаясь из урны разбитой.

Чей это возглас: «Чудо!»? Девы или поэта, смотрящего на фонтан? Нет, дева, произнеся это слово, была бы изумлена. А в ее позе нет этой радости «чуда». Восторженное удивление принадлежит не деве, а поэту. Причем чуду предлог дан совершенно естественный: «изливаясь из урны разбитой». Неиссякаемый источник и неистребимое чувство для Пушкина чудо. Так было в «Сожженном письме», которое поэт написал раньше, в 1825 году:

...О провиденье!
Свершилось! Темные свернулись листы;
На легком пепле их заветные черты
Белеют... Грудь моя стеснилась. Пепел милый,
Отрада бедная в судьбе моей унылой,
Останься век со мной на горестной груди.

В «Царскосельской статуе» нет стесненного дыхания прерванной любви, ее неспособности умереть, как в «Сожженном письме». Но катарсис стихотворения основан на том же чуде непрекратимости чувств.

В «Царскосельской статуе» есть и свои обретения. Если в «Сожженном письме» сохранение чувства было мечтой, волей сердца, то здесь чувства человека вечны, как стихии природы. И об этом приговоре будущего сообщает последняя строка:

Дева, над вечной струей, вечно печальна сидит.

Заметим, что в первых трех строках стихотворения обособленные обстоятельства, выраженные деепричастными оборотами, помогали Пушкину при неизбежной для антологического стихотворения краткости выразить сложность, порой противоречивость чувств. В последней строке этот дуализм действия уходит, так как природный и человеческий жест совпадают, он вечны.

Этот образ гармонии человека и природы Пушкину нелегко было удержать. Характерно, что в 1835 году, когда Пушкин снова обратился к антологическому жанру, уже без скульптурного подстрочника создавая поэтический барельеф, он снова вернется к дуализму действия:

Юношу, горько рыдая, ревнивая дева бранила.
К ней на плечо приклонен, юноша вдруг задремал.
Дева тотчас умолкла, сон его легкий лелея,
И улыбалась ему, тихие слезы лия.

Здесь тоже чудо неожиданного примирения. Горькие рыдания обратились в улыбку прощения и тихих слез, и потому «противочувствие» (Л.С.Выготский) глагола и деепричастия осталось.

Стихотворение Анны Ахматовой написано в 1916 году, через сто лет после того, как Пушкин смотрел на царскосельскую статую в садах Лицея. Посвящено стихотворение Николаю Владимировичу Недоброву, который возводил свою родо-

словную к Пушкину и в общении с которым имя Пушкина воскресало постоянно. Впрочем, оно было неотступно для Ахматовой с детства и юности. Но постепенно «еле слышный шелест шагов» превращается для Ахматовой в неотступный голос постоянного спутника, и она напряженно разгадывает тайну Пушкина и сверяет с ним жизнь и стих. Ахматова, как женщина, любит разглядывать себя в зеркалах чужих лиц и судеб. «Поэма без героя» – центральная для Ахматовой вещь, с которой она не могла расстаться, все переписывая, доделывая, как Леонардо «Джоконду», вся построена на системе зеркал, двойников.

Еще в юности (1911 г.) в цикле из трех стихотворений «В Царском Селе» рядом со знаменитым теперь «Смуглый отрок бродил по аллеям...» было помещено стихотворение, почти пророческое:

А там мой мраморный двойник,
Поверженный под старым кленом,
Озерным водам отдал лик,
Внимает шорохам зеленым.

И моют светлые дожди
Его запекшуюся рану...
Холодный, белый, подожди,
Я тоже мраморною стану.

Мрамор здесь – синоним бесчувствия, а не величия, спокойствия, а не славы.

Однако двойника Ахматова находит в прекрасной и в поверженности своей статуе, в вечном и нетленном, а не страстном, живом, минутном. И уже на закате жизни, в 1962 году, подводя ее итоги, она в «Веренице четверостиший» скажет:

И слава лебедью плыла
Сквозь золотистый дым,
А ты, любовь, всегда была
Отчаяньем моим.

Царственно гордая птица оказалась другим двойником Ахматовой. Строгая белизна мрамора в лебеде осталась. Но появилось движение («плыла»), праздник поэзии, спасительный, осиянный («золотистый дым»). Ахматова больше не верит вещественности величия:

Ржавеет золото, и истлевает сталь,
Крошится мрамор. К смерти все готово.
Всего прочнее на земле – печаль
И долговечней – царственное слово.

Среди поэтов двойников Ахматовой был скорее Данте, чем Пушкин. Трагическая судьба предвестника Возрождения была Ахматовой настолько близкой, что и Муза оказалась общей:

Ей говорю: «Ты ль Данту диктовала
Страницы Ада?» Отвечает: «Я».

И нерасторжимость с Родиной, и оскорбленность ею, и мужество поэтического достоинства – все в Данте было Ахматовой родным:

Он и после смерти не вернулся
В старую Флоренцию свою.
Этот, уходя, не оглянулся.
Этому я песнь свою пою.
Факел, ночь, последнее объятие,
За порогом дикий вопль судьбы.
Он из ада ей послал проклятье
И в раю не мог ее забыть, –
Но босой, в рубаше покаянной,
Со свечой зажженной не прошел
По своей Флоренции желанной,
Вероломной, низкой, долгожданной...

Пушкин не был двойником Ахматовой, он был спасением, небом, бездонным миром:

И было сердцу ничего не надо,
Когда пила я этот жгучий зной...
«Онегина» воздушная громада,
Как облако, стояла предо мной.

Муза Ахматовой бродит по тем же тропам «таинственных долин» царскосельских парков, где «весной, при кликах лебединых» «являться муза стала» Пушкину. Но не весна, как у Пушкина, а осень или зима наполняет поэтические пейзажи Ахматовой. Пушкинский мир надежды и гармонии сменился трагическим светом Ахматовой. Обращаясь к Н.В.Недоброву, Ахматова писала: «Ты, кому эта поэма («Поэма без героя». – В.И.) принадлежит на 3/4, так как я на 3/4 сделана тобой, я пустила тебя только в одно лирическое отступление (царскосельское). Это мы с тобой дышали и не надышались сырым водопадным воздухом парков («сии живые воды») и видели там:

...траурниц брачный полет...»

В одну из таких прогулок с Недоброво и родилось стихотворение Ахматовой «Царскосельская статуя».

Н.В.Н.

Уже кленовые листья
На пруд слетают лебединый,
И окровавлены кусты
Неспешно зреющей рябины.
И ослепительно стройна,
Поджав незябнувшие ноги,
На камне северном она
Сидит и смотрит на дороги.

Я чувствовала смутный страх
Пред этой девушкой воспетой.
Играли на ее плечах
Лучи скудеющего света.

И как могла я ей простить
Восторг твоей хвалы влюбленной...
Смотри, ей весело грустить,
Такой нарядно обнаженной.

Кольцо Н. в аббревиатуре посвящения звучит как стон немоты. Пленительная грация слетающих на пруд кленовых листьев печальна. Это убывание жизни. Слетаются на лебединый пруд не лебеди – листья. Осень – рана («окровавлены кусты»), хоть мужественно сдерживается страдание («неспешно зреющей рябины»). В самой рифмовке («лебединый» – «рябины») слышится угроза прозаического снижения, облетания поэзии жизни. Статуя, как и у Пушкина, кажется чудом. Чудом неподчинения общему осиротению и ранености природы. Она «ослепительно стройна», хотя все склоняется, слетает. «На камне северном» она не зябнет и спокойно ясна («сидит и смотрит на дороги»). Замирание жизни осенью для нее не конец, ей открыты пути. Эта «девушка воспетая» – воскрешение духа самого Пушкина, который был очень близок именно к такому ощущению осени: «И с каждой осенью я расцветаю вновь...» Поэт любит «пышное природы увяданье», как жизнь, не умолкающую и на пороге смерти. И замирание жизни природы рождает в человеке обратное движение:

Желания кипят – я снова счастлив, молод,
Я снова жизни полн.

«Гаснет краткий свет», но «пробуждается поэзия». Человек преодолевает диктат природы и творит свой мир:

И забываю мир – и в сладкой тишине
Я снова усыплен моим воображеньем.

Это не слияние с природой, а противостояние ей, продолжение ее в себе. И этим даром Пушкина наделена в стихотворении Ахматовой «девушка, воспетая» поэтом.

От пушкинской «Осени» в ахматовском стихотворении оксюморонность образов, почти контрастных:

У Пушкина: «Унылая пора! Очей очарованье», «красою тихою, блистающей смиренно» и т.д.

У Ахматовой «лучи скудеющего света» играют на плечах статуи. Почти несовместимы эпитет и действие. Как и в следующей строфе: «ей весело грустить Такой нарядно обнаженной».

Но если у Пушкина эта разноречивость жизни рождает одушевление, то у Ахматовой «смутный страх» перед неотступностью этого мужественного противостояния оскудению света. Ахматова ранена осенью и любовью, ревностью и восхищением:

И как могла я ей простить
Восторг твоей хвалы влюбленной...

Эти строки могли бы казаться обращенными к Пушкину, как «смуглый отрок» мог возникать именно потому, что девушка уже воспета им. У чувств Ахматовой как будто двойной адресат: Пушкин и ее непосредственный спутник – Недоброво. Однако вряд ли Пушкину Ахматова ревниво и наставительно сказала бы: «Смотри...» При всей близости к пушкинской традиции и искреннем стремлении приблизиться к светлому мироощущению поэта Ахматова в этом стихотворении оказывается в плену конкретной ситуации и финальной строфой отодвигает статую, любясь ею почти отчужденно. Ахматова смотрит на статую ровно через сто лет после того, как ее впервые увидел Пушкин. И этот век русской жизни был углублением трагизма поэтического мировосприятия. Вера Пушкина в вечность чувств поколеблена сомнением Ахматовой, которая, однако, не избавлена от желания нетленности любви. И это отчетливо слышится в лирическом отступлении «Поэмы без героя», где снова воскресает лик Недоброво и

«таинственный сад» Пушкина, ставший для Ахматовой домом:

А теперь бы домой скорее
Камероновой галереей
В ледяной таинственный сад,
Где безмолвствуют водопады,
Где все девять мне будут рады,
Как бывал ты когда-то рад.
Там за островом, там за садом
Разве мы не встретимся взглядом
Наших прежних ярких очей,
Разве ты мне не скажешь снова
Победившее смерть слово
И разгадку жизни моей?

Вопросы и задания для самостоятельной работы

◆ В чем особенности деятельности читателя при восприятии лирики?

◆ Каковы способы школьного анализа лирических стихотворений?

◆ Обдумайте способы создания установки на чтение стихотворений Пушкина «Во глубине сибирских руд...», Лермонтова «Дума», Некрасова «Зеленый шум», Фета «Я тебе ничего не скажу...», Маяковского «Необычайное приключение...» или других по вашему выбору. Как создать установку на анализ этих произведений и на дальнейшее общение с текстом?

◆ Сопоставьте чтение разными актерами (А.Шварц, В.Яхонтов, Д.Журавлев) стихотворения Пушкина «Памятник».

◆ Сопоставьте музыку Глинки и текст пушкинских стихотворений, послуживших основой романсов. Какие из музыкальных воплощений наиболее удачны?

Л и т е р а т у р а

- 📖 Рез З. Я. Изучение лирики в школе (IV – VII классы). – Л., 1968.
- 📖 Мадер Р. Д. Анализ поэтического текста на уроках литературы. – М., 1979.
- 📖 Медведев В. П. Изучение лирики в школе. – М., 1985.
- 📖 Маранцман В. Г. Труд читателя. – М., 1986.
- 📖 Карсалова Е. В. «Стихи живые сами говорят...». – М., 1990.

ДРАМА

Чтение пьесы – наиболее активный способ общения с искусством слова. Читатель работой своего воображения постоянно должен достраивать реплики персонажей и ремарки автора, превращая их в картины, голоса, события, действия. И хотя дети с раннего возраста любят театр, чтение пьесы становится для них доступным и увлекательным занятием, как правило, в отрочестве.

Почему VII – VIII классы особенно сензитивный период в чтении драматургии? Во-первых, период нравственного самоуглубления, как мы уже видели, характеризуется бурным ростом читательского воображения, которое столь необходимо при восприятии драмы. Во-вторых, отрочеству свойственно воспринимать мир в обостренной конфликтности, напряженном действии, которое и присуще драматическому роду литературы. В-третьих, к VII классу литературное развитие школьника дает читательский опыт, позволяющий от лирики и эпоса перейти к драме. По этим соображениям программы VII и VIII классов мы насытили пьесами, чтобы не пропустить период, когда драма воспринимается читателем особенно охотно и естественно. Правда, возрастная предрасположенность к чтению пьесы не означает, что оно протекает без трудностей. присмотримся к восприятию восьмиклассниками одной из «маленьких трагедий» Пушкина.

«Моцарт и Сальери» вызывает в учениках живой отклик. 50% опрошенных открыто выражают свои эмоции.

Для эмоциональной стороны восприятия восьмиклассниками трагедии Пушкина характерен нравственный пафос, который оказывается в восхищении благородством Моцарта, не допускающим подозрений в отношении друга. Ученики поражены «гнусным поступком», «нечеловечностью» Сальери, его «жестокостью и коварством». Интересно, что нравственный пафос в учениках, более объективно воспринимающих Сальери, не причисляющих его к «отбросам общества», не ослабевает. Наибольшее потрясение читателей вызвано тем, что Сальери доступен искусству, искренне восторгается музыкой Моцарта и в то же время оказывается человеком, способным на самое низкое преступление. Обнаруженное, может быть, впервые при чтении пушкинской трагедии противоречие ведет

к «взрыву» чувств читателя. При этом восьмиклассники уже начинают искать здесь причины явления, эмоцию переводят в интеллектуальное действие.

«Сальери любит «Мадонну» Рафаэля и Данте Алигьери. Да как же после этого он может убить Моцарта, человека, олицетворяющего искусство! Не только гений и злодейство несовместимы, искусство и убийство тоже несовместимы, и Сальери, убив Моцарта, становится непричастным к искусству, он осквернил его. Но это закономерно. Сальери отдаляется от искусства с тех пор, как, по его словам, «звуки умертвив, музыку я разъял, как труп». Искусство, созданное алгеброй, уже не искусство. Человек, который способен «музыку разъять, как труп», может убить и Моцарта. Но что хуже всего, Сальери считает себя представителем музыкантов всего мира:

Я избран, чтоб его остановить.
Не то мы все погибли,
Мы все, жрецы, служители музыки.

Он не «жрец музыки», он ее убийца, убийца жестокий, расчетливый, хладнокровный. Человеку, который действительно любит музыку, неважно, кто ее сочинил: он или другой. Она прекрасна, и этого достаточно. А Сальери! Вот, истинно, мысли лицемера:

Что пользы, если Моцарт будет жить
И новой высоты еще достигнет?
Подымет ли он тем искусство? Нет...

Значит, не нужны гении, не нужно ничего великого и прекрасного? Ведь все равно оно умрет, и, как говорит Сальери, чем скорей, тем лучше. Да нет же, нет! Не умрет оно, а Сальери будет всего лишь мелкой букашкой перед величием Искусства и Истории... Мы не знаем и не помним его, потому что Искусство убить нельзя!»

Перед нами страстный монолог, одушевление которого слышится не только в восклицательных знаках и заглавных буквах дорогих ученику слов, но в аналитической мысли.

Особенно сильное впечатление на всех учеников производит финал трагедии, сцена отравления Моцарта и то место, где Мо-

царт играет «Реквием». Таким образом, при чтении драмы эмоциональная сторона очень активна и, как правило, выражена прямо.

Зависимость истолкования читателем пьесы от увиденной им театральной интерпретации явственно проступает во многих работах. Те ученики, которые видели фильм-оперу, где роль Моцарта сыграна И.Смоктуновским, а Сальери – Глебовым, сосредоточили в своих ответах внимание на трагедии Моцарта, его отданности музыке, его светлом душевном мире. Сальери трактуется огрубленно, как низкий и примитивный завистник. Те же ученики, которые видели спектакль Ленинградского театра им. А.С.Пушкина, где роль Сальери исполнил Н.Симонов, отходят от одностороннего объяснения Сальери как завистника.

Треть учеников объясняют преступление Сальери одним мотивом – завистью. Правда, восьмиклассники ищут причины возникновения и горячности чувства Сальери, но в конце концов мысль произведения истолковывают односторонне: «Сальери завидует Моцарту, который пишет музыку в порыве вдохновения. Всю свою жизнь Сальери посвятил созданию музыки, но она была для него не отдыхом, не радостью, а мучительным трудом, при котором он, «звуки умертвив, музыку разъял, как труп».

Восьмиклассники стараются аргументировать свои суждения текстом, но часто воспринимают его локально, в пределах реплики, а не пьесы в целом. Эта дробность читательского восприятия часто мешает подняться до более полного осмысления произведения, осознать его концепцию. 25% учащихся заменяют ответы на вопросы пересказом текста. Однако 40% учеников многосторонне объясняют смысл произведения: «Сальери преклонялся перед музыкой Моцарта, но не признавал в нем человека, достойного искусства. На самом же деле Моцарт вкладывал всю глубину своей души в произведение, а Сальери писал только для того, чтобы его признали. И вот для того, чтобы его снова стало видно, он решил убить Моцарта, который считал его своим другом. Сальери искренне верит в свою жестокую миссию. Это мрачная, трагическая фигура, Сальери говорит о себе: «Хоть мало жизнь люблю». Но он хочет, чтобы мир принадлежал только ему, и решается отравить Моцарта».

Ученики видят в чувствах Сальери не только зависть, но обиду за «напрасный труд всей жизни», объясняют его преступление не только мстительностью, но привычкой уважать себя. В самооправданиях Сальери ученики способны заметить не только лицемерие человека, который свои низкие желания хочет прикрыть благородными побуждениями и высокими словами. При всем негодовании, которое вызывает Сальери у юных читателей, они испытывают влияние Пушкина, который считал, что драматический писатель должен быть «беспристрастным, как судьба».

Проникновение в чувства героев часто помогает ученикам зрительно представить себе происходящее на сцене. 27,5% учеников разворачивают читательское видение в картину, 30% дают пересказ с элементами режиссерских ремарок.

Сознательное отношение к форме произведения мы встречаем лишь в 20% работ, однако еще 15% учеников способны отчетливо почувствовать настроение, продиктованное автором.

Трудность осмысления, противоречивость читательских оценок явно связаны с неумением проникнуть в авторское сознание при чтении драмы, с невниманием к художественной форме, вне учета которой Пушкин оказывается по существу недоступным.

Сделаем некоторые выводы, касающиеся читательского восприятия драматических произведений.

✧ Восприятие драмы сопровождается активизацией чувств читателя, ведущей в условиях VIII класса к своего рода эмоциональному «взрыву», часто затрудняющему объективность оценок читателя.

✧ Осмысление содержания драматического произведения явно носит следы противоречивости, колебаний в оценках читателем героев и ситуации пьесы. Чтение пьесы драматизирует сознание, вносит в него эмоциональные и интеллектуальные конфликты, которые при определенных условиях обучения ведут к пересмотру стереотипных мнений.

✧ Авторская мысль в драматическом произведении с трудом открывается школьникам, так как пьеса дает широкий простор для разнообразных интерпретаций. Субъективные трактовки, закреплённые сильным эмоциональным отношением к тексту, часто представляют собой серьезную преграду в постижении авторской концепции произведения. Изучение драмы в школе, как прави-

ло, ведет к созданию проблемных ситуаций на основе читательского восприятия текста.

✧ Драматическое произведение толкает читателя к зрительной и эмоциональной конкретизации текста. Однако при самостоятельном чтении работа воображения школьников наделена частичностью, неполнотой, иногда случайностью «пластического» воспроизведения текста. Ученики видят действие в пределах узкого пространства отдельного явления, как слышат текст в пределах реплики. Задача анализа – наделить воображение связностью, сблизить его с общей логикой пьесы и авторской концепции.

✧ Свойство драмы прямо изображать действия героев побуждает учеников не замечать авторских намерений, сказавшихся в художественной форме пьесы. Драма в значительной степени закрепляет черты наивного реализма в сознании школьников. Путь к раскрытию авторских усилий, художественной организации пьесы особенно сложен и необходим в условиях школьного анализа.

Как же начать изучение пьесы? Как создать установку на чтение драматического произведения, которое таит в себе столько трудностей?

Дети тянутся к театру. Может быть, сразу откликнуться на этот зов, начав анализ пьесы с просмотра спектакля? Ведь яркое театральное зрелище вызовет интерес к анализу. Но не заменим ли мы в этом случае пьесу спектаклем, не сведем ли многозначное в самой своей сути драматическое произведение к одному из его театральных толкований? Другая опасность просмотра, предваряющего изучение пьесы в классе, в том, что неподготовленный зритель может многого не заметить, пройти мимо существеннейших узлов произведения.

Умение быть зрителем – сложное и тонкое дело, восприятие явлений искусства – процесс творческий. Всякое творчество, кроме эмоционального импульса, требует наличия известного опыта, «строительного материал» и умения строить. Школьный анализ драматического произведения в какой-то мере может дать ученику то главное, что необходимо для творческого восприятия спектакля. Прочитать и частично или полностью проанализировать пьесу в классе до просмотра спектакля особенно полезно на первых порах обучения высокому искусству быть зрителем. Другое дело – в старших классах, где при известной подготовленно-

сти учащихся можно идти от вопросов, возникших при просмотре спектакля, к анализу пьесы.

Актеры и режиссер не только передают живой облик героев пьесы, зрительно представляют события, реализуют на сцене словесный образ. Театр передает и свое понимание пьесы, свое отношение к проблемам, поднятым в ней. Актер не только перевоплощается в героя пьесы, он «играет» и свое отношение к этому образу.

Для неподготовленного зрителя решение, предложенное спектаклем, может оказаться окончательным, принятым на веру, без раздумий. Личность ученика, его собственное отношение к произведению, наконец, объективное толкование смысла пьесы в этом случае окажутся скованными.

Классный разбор пьесы, предваряющий встречу с театром, к тому же – в идеальном случае – учитывающий особенности предстоящего просмотра, как раз и должен помочь сформироваться личному отношению к прочитанному и прояснению объективного смысла произведения. Люди, разные по своему жизненному опыту, склонностям, убеждениям, увидят в одном произведении искусства не одно и то же. В восприятии искусства субъективность столь же естественна, как свое видение мира и оригинальность способов его воплощения для художника, творца.

Одна из задач школьного анализа литературного произведения состоит в том, чтобы помочь учащимся найти сложное диалектическое единство объективного содержания произведения искусства и субъективного его восприятия. Равнодушие к литературному явлению, изученному в классе, часто возникает именно потому, что учитель поднимает только пласт объективного, который составляет лишь одну из сторон художественного творчества и читательского восприятия. Неповторимое, своеобразное для каждого читателя видение жизни и литературы при этом отбрасывается, глушится, заслоняется общей формулой. При таком подходе к произведению анализ становится не формой сближения ученика с явлением искусства, а средством отчуждения ребят от него. Ученик в этом случае не ощущает, что анализ помог развиваться его собственным мыслям и чувствам, которые смутно, неясно забрезжили при первом чтении. А между тем внеличностное восприятие искусства невозможно.

Гармония собственного (субъективного) восприятия и авторского голоса при изучении драматического произведения затруднена тем, что автор в пьесе не встречается со зрителем непосредственно. Поэтому при анализе пьесы учителю необходимо постоянно держать в поле зрения все нити действия, обострить внимание учащихся к логике его развития, к системе взаимоотношений героев, к степени совпадения их слов и поступков, к подтексту монологов, диалогов, реплик.

Развивать субъективное начало в анализе помогут самостоятельные работы, дающие простор творческому воображению, способствующие реализации той многозначности толкования, которая заключена в истинно великой драме и которая составляет основу ее бессмертия. Ведь жизнь в веках суждена лишь тем явлениям искусства, которые исключают однолинейное, плоское толкование, дают возможность каждому новому поколению открыть в пьесе нечто новое, не замеченное прежде, но таящееся в ее глубине и несущее радость воплощения современного образа мыслей и чувств.

Разбор произведения отнюдь не исключает образную сторону восприятия. Так, при анализе драматического произведения могут привлекаться сцены из спектаклей, которые несет в класс кинофильм и телевизор, грамзапись и магнитофон, иллюстрации и фотография. Все это поможет придать анализу силу художественной убедительности.

Пусть не покажется странным, что, отвергая просмотр спектакля как начальное звено разбора пьесы, мы призываем включать в анализ элементы ее сценического воплощения. Во-первых, отрывки из спектаклей, иллюстрации и т.п. не дают единого толкования пьесы и поэтому не могут склонить ученика к одноплановой трактовке драмы. Во-вторых, это отрывки, фрагменты, они не обладают такой силой воздействия, как целый спектакль. В ходе классной беседы учитель своими замечаниями, обсуждением увиденного и услышанного с классом может вносить коррективы, направлять впечатления в нужное, с его точки зрения, русло. Внутренняя свобода ученика, его «сопротивляемость» одноплановому пониманию авторского замысла в этом случае, естественно, возрастает. В-третьих, зрительная и слуховая наглядность в классном разборе может сочетаться с активной работой творческого воображения самого ученика. Задания, усиливающие эту работу

(рассказ о внесценическом эпизоде, биографии, облике героя, составление мизансцены к явлению, прослушанному в грамзаписи, выяснение подтекста реплик и целых диалогов и т.д.), дают возможность укрепить самостоятельное отношение учеников к прочитанному.

Драма – трудный род литературы не только для писателя, но и для читателя. Ведь всю психологическую разработку характера, эти переходы между «готовыми моментами», душевные движения, часто выраженные только в поступках, ему приходится открывать самому. Читатель должен представить, что составляло круг жизни героя до его появления на сцене, что он чувствует и о чем думает между сценическими эпизодами, обрисованными драматургом. И все это должно совершаться во время чтения пьесы или просмотра спектакля, иначе сценическое действие будет неоправданно, характер героя неясен.

Драматическое произведение требует от читателя развития не только воссоздающего, но и творческого воображения. Без этого он не представит себе «романа жизни» (выражение народного артиста СССР Г.А.Товстоногова) героя. Настоящий читатель, таким образом, проделывает ту подготовительную работу, которая предшествует началу работы актера над ролью. На этом сходстве основана рекомендация использовать при изучении пьесы в школе некоторые методы работы К.С.Станиславского с актерами (см. интересную статью С.А.Гуревича «Чем нам поможет Станиславский?» // Литература в школе. – 1963. – № 1. – С. 36 – 45). Его отличает от актера только отсутствие тревог и радостей воплощения своего понимания характера в жесте, мимике, слове.

Проникновение же в общий смысл происходящего на сцене, в движение пьесы, определение тональности ее актов, выделение лейтмотивов действия роднит труд читателя с работой режиссера.

Таким образом, в процессе чтения пьесы читателю приходится в своем воображении видеть и слышать происходящее на сцене, приходится быть потенциальным зрителем спектакля, представлять себе, как движется, говорит, живет персонаж, значит, надо быть в какой-то степени актером и понимать, почему именно так, а не иначе совершается, оформляется действие на сцене, следовательно, решать режиссерские задачи.

Если, не считаясь с природой явления искусства, мы ведем разбор драматического произведения теми же средствами, что и разбор романа или повести, то неадекватность анализа и внутреннего содержания художественного явления разочаровывает учеников, ослабляет эмоциональное воздействие пьесы. При изучении драматического произведения это особенно пагубно, ибо «усиленная эмоциональность есть важный признак подлинной драматургии» (В о л ь к е н ш т е й н В. Драматургия. – М., 1960. – С. 4).

Сохранению эмоционального начала в анализе, на наш взгляд, способствует, во-первых, соединение изучения пьесы с историей ее сценического воплощения; во-вторых, сюжетность разбора, рассмотрение пьесы по ходу развития действия, позволяющее учащимся заново, углубленно пережить совершившееся; в-третьих, постановка перед классом задач, развивающих творческое воображение, последовательное проведение ребят в процессе анализа через ряд этапов творческого освоения пьесы (зритель – актер – режиссер). Разумеется, эти творческие задачи являются лишь формами постижения авторского текста, и ниже мы будем стремиться показать соотношение учениками литературной основы со зрительными впечатлениями, актерской игрой и режиссерской трактовкой пьесы.

Рассмотрим, как в реальной практике школы преломляются эти принципы изучения драмы на примере комедии Н.В.Гоголя «Ревизор».

На первом уроке «Возмущение столицы» мы совершили заочную экскурсию в Петербург 19 апреля 1836 года, день первой постановки «Ревизора» в Александринском театре. Акварели В.А.Садовникова, портреты Гоголя работы Венецианова и Жерена, первых исполнителей роли городничего и Хлестакова (Сосницкого и Дюра), декорации спектакля и воспоминания о нем П.В.Анненкова, дневник А.В.Никитенко помогают ученикам ощутить дерзость писателя, решившегося выставить все дурное в России и разом надо всем посмеяться. В домашнем задании поручаем ученикам обдумать, чем смутила комедия Гоголя Петербург и каков ее смысл для современного читателя.

На втором уроке «Занавес открывается...» мы пытаемся ввести учеников в действие пьесы и начинаем аналитическое ее чтение.

В «Замечаниях для гг. актеров» Гоголь дает художественный контур облика героев. Это образные характеристики, поэтому мы убеждены, что они не станут чисто рационалистической прелюдией к разбору пьесы.

Чтение кратких характеристик, которые дает Гоголь основным персонажам комедии, сопровождается показом через эпидиаскоп иллюстраций Боклевского (Н.В.Гоголь в портретах, иллюстрациях, документах. М.; Л., 1959. — С. 184 — 187).

Таким образом, в сознании учащихся сразу возникают зрительные образы героев комедии, что значительно облегчит дальнейшее чтение пьесы. Этот своеобразный «парад» действующих лиц перед началом чтения пьесы в классе имеет и другую цель: учащимся необходимо объяснить чины персонажей, чтобы они ясно представляли себе системы управления уездным городом. Сопоставление облика и имени дает возможность учителю обратить внимание класса на характерные фамилии героев, сами по себе создающие определенное впечатление о лицах, которым они принадлежат (см. статью: К а с ь я н о в А . В . Речевые средства юмора и сатиры в комедии «Ревизор» // Литература в школе. — 1961. — № 2. — С. 58 — 61).

При «параде» мы начинаем вводить в анализ комедии историко-бытовой комментарий. Отдаленность современных читателей от гоголевской эпохи может стать одним из серьезных препятствий в разборе. Эту опасность необходимо вовремя устранить. Наивно полагать, что можно ограничиться суммарной исторической справкой в начале разбора. Комментарий должен сопровождать анализ, умело присоединяться к нему, создавая тот жизненный фон, который необходим для глубокого постижения реалистической комедии Гоголя.

После чтения 1-го и 2-го явлений первого действия и объяснения незнакомых или малопонятных учащимся слов учитель предлагает классу несколько вопросов, которые помогут учащимся понять своеобразие характера каждого из чиновников и общую обстановку в уездном городе.

Почему в авторских ремарках 1-го явления Гоголь называет всех чиновников по имени и отчеству, а Сквозник-Дмухановский именуется городничим? Гоголь тем самым подчеркивает, что для всех присутствующих Сквозник-Дмухановский не частное, а официальное лицо, начальник, важная персона. Такое выделение

городничего как самого значительного лица среди собравшихся сказывается и в построении диалогов. Городничий как бы ведет основную мелодию разговора, остальные чиновники вторят ему, как эхо.

«Городничий. Я пригласил вас, господа, с тем, чтобы сообщить вам пренеприятное известие. К нам едет ревизор.

Аммос Федорович. Как ревизор?

Артемиий Филиппович. Как ревизор?» .

Этот принцип построения диалогов, основанный на том, что чиновники поочередно вторят городничему, сохранен и в дальнейшем течении сцены; учащиеся без затруднений могут обнаружить такие примеры. Важно обратить внимание на то, что вторят городничему чиновники по-разному. Первые реплики судьи и попечителя богоугодных заведений в тексте выглядят одинаково. Но одинаково ли они произносятся? Учитель предложит двум ученикам прочесть эти реплики, подчеркнув интонации, свойственные Ляпкину-Тяпкину и Землянику.

Учащиеся уже имеют некоторое представление о характере и облике чиновников, так как чтение «Замечаний для гг. актеров» Гоголя сопровождалось демонстрацией иллюстраций П.Боклевского. Вероятно, они попытаются передать в интонации манеру речи судьи, которую Гоголь определил так: «Говорит басом с продолговатой растяжкой, хрипом и сапом, как старинные часы, которые прежде шипят, а потом уже бьют».

Ляпкин-Тяпкин произносит свой вопрос медленно, важно, недоуменно, как бы говоря: «Какой такой ревизор? Что это еще?» Логическое ударение стоит на первом слове: «Как ревизор?» Судья интересуется не лицом, а случаем («Как это так?»).

Земляника же удивлен, но ему-то не надо объяснять, кто такой ревизор. Подтекст его фразы иной: «Нет, в самом деле, ревизор? Неужто?» И реплика звучит отрывисто, подчеркнуто вопросительно, так, как будто Земляника хочет проверить достоверность услышанного: «Как (небольшая пауза) ревизор?» Ударение, энергия фразы собрана здесь в слове «ревизор».

Если учащиеся не смогут сразу найти нужную интонацию и объяснить ее, можно проанализировать следующие реплики чиновников, в которых состояние каждого из них выражено более

откровенно, а затем вернуться к первым репликам. Судья обескуражен неожиданностью: «Вот-те на!» Земляника же сразу понял, что дело приняло неприятный оборот; со вздохом огорчения он произносит: «Вот не было заботы, так подай!» И последним (он раньше не осмеливался) вступает Хлопов: «Господи боже, еще и с секретным предписанием». Что же слышится в голосе зрителя училищ? Трепет испуга, каждое слово в сообщении городничего его пугает, поэтому он с ужасом повторяет: «еще и с секретным предписанием».

Далее Хлопов растерян, в совершенном отчаянии и ничего не понимая повторяет: «Зачем же, Антон Антонович, отчего это? Зачем к нам ревизор?» Слушая советы городничего относительно мер предосторожности «по ученой части», Хлопов только беспомощно оправдывается и робко жалуется на свою несчастную долю, обнаруживая простодушный страх перед грозящим появлением ревизора.

Земляника воспринимает наставления городничего более бодро. Он отлично понимает, чего хочет от него градоначальник, и совершенно согласен с ним: ничего коренным образом менять не следует, надо только, чтобы видимость была благопристойна. Потому Земляника с облегчением, даже с некоторым удовольствием соглашается с городничим: «Ну, это еще ничего, колпаки, пожалуй, можно надеть и чистые».

Иначе воспринимает сообщение городничего и его советы судья. Отвечая на вопросы учителя, учащиеся замечают, что он с важностью философа начинает строить самые невероятные предположения о причинах «напасти».

Урок заканчивается заданием на дом: дочитать всю комедию до конца и написать в тетрадь незнакомые слова из 1-го и 2-го действий; ответить на вопрос: «С какого момента действие комедии начинает развиваться быстрее?»

Третий урок. Растерянный Хлестаков и испуганный городничий.

Вопросы для развития творческого воображения. Анализ исполнительской манеры актеров (сцена в гостинице). Понятие о несоответствии как основе комического.

Работая над материалом домашнего задания, важно обратить внимание учащихся на особенности построения комедии и спросить, почему Гоголь не сразу после отъезда городничего дает сцену встречи Сквозник-Дмухановского с Хлестаковым, а отно-

сит ее на 2-е явление 2-го действия. Продумывая ответы, учащиеся начинают понимать: Гоголь дает возможность зрителю узнать, что Хлестаков не ревизор, раньше, чем об этом узнают чиновники. Поэтому чиновники попадают в еще более нелепое положение, поэтому они смешны. Затем учитель задает классу несколько вопросов, которые помогут проникнуть в характер Хлестакова.

□ Чем был занят Хлестаков с утра, что он делал до своего возвращения в номер гостиницы?

□ Кого винит Хлестаков, оказавшись в бедственном положении?

□ Какая мысль ободряет Хлестакова, испуганного известием о приезде в гостиницу городничего?

Ответ на первый вопрос требует наиболее сильной работы воображения. Если для ответов на следующие вопросы материал непосредственно дан во 2 – 7-м явлениях второго действия, то первый вопрос требует отчетливого представления характера Хлестакова в обстоятельствах, не обрисованных Гоголем. Тем не менее мы считаем возможным предложить такой вопрос учащимся: ведь они уже прочли полностью второе действие и видели, как ведет себя Хлестаков в различных ситуациях. Ученики обычно с удовольствием «придумывают» день Хлестакова до его появления на сцене. Это помогает им вжиться в характер персонажа, конкретно представить его себе. После того как ученики выскажут свои соображения, можно прочесть им отрывок из книги К.С.Станиславского «Работа актера над ролью». Один из актеров, которому на репетиции «Ревизора» режиссер Торцов предложил подобный вопрос, отвечал таким образом: «Вставал бы поздно. Первым долгом упросил бы Осипа пойти к хозяину и похлопотать о чае. Потом – длинная процедура с умыванием, чисткой платья, одеванием, прихорашиванием, питьем чая. Потом... прошелся бы по улицам. Не сидеть же в душном номере. Думаю, что во время прогулки мой столичный вид привлечет внимание провинциалов.

– И особенно провинциалок, – дразнил Торцов.

– Тем лучше. Постараюсь завести знакомство с кем-нибудь из них и навязаться на обед. Потом побывал бы в Гостином дворе, на рынке...

Я бы не удержался и, где только можно... попробовал бы чего-нибудь вкусенького, выставленного на лотках. Но это не

утолило бы, а, напротив, только еще больше раздражило бы аппетит. Потом... побывал бы на почте, чтоб справиться о денежном пакете.

– Его нет! – каркал и подзуживал Торцов.

– Вот я уже измучен, тем более, что желудок пуст. Ничего не остается, как идти домой и вновь пытаться получить через Осипа обед в гостинице» (С т а н и с л а в с к и й К. С. Собр. соч.: В 8-ми тт. – Т. 4. – М., 1960. – С. 320).

Ответы на следующие вопросы приведут учащихся к правильному восприятию сцены встречи Хлестакова с городничим в гостинице. Так как в сцене встречи Хлестакова и городничего важно понять состояние обоих героев, следует задать классу вопрос: «О чем думал городничий по пути из своего дома в гостиницу?» Вопросы, рассчитанные на «домысливание» (такого же типа вопрос: «Чем был занят Хлестаков с утра?»), возбуждают у учащихся живой интерес, дают простор их творческому воображению. В данном случае эти вопросы как бы являются творческой экспозицией к просмотру сцены из кинофильма. Ученики уже читали второе действие комедии, и потому им можно предложить оценить игру актеров (Ю.В.Толубеева и И.О.Горбачева), исполняющих роли городничего и Хлестакова в этой сцене (учебный кинофильм «Гоголь – обличитель николаевской России»).

Урок завершается домашним заданием:

□ написать небольшое сочинение «Мое впечатление от игры актеров в сцене из 2-го действия комедии Гоголя «Ревизор»;

□ прочесть 3-е действие комедии.

Четвертый урок. Триумф Хлестакова.

Реконструкция внесценических эпизодов. Иллюстрация, сценическая история пьесы, просмотр отрывка из спектакля как средства творческого овладения текстом на уроке.

Прежде чем перейти к анализу 3-го действия, предлагаем подумать, что увидел Хлестаков во время осмотра города и как его принимали. Этот вопрос опять рассчитан на «домысливании» сцен, отсутствующих в комедии. Драматургу важно сконцентрировать внимание на самых значительных для развития действия сценах, и поэтому некоторые эпизоды придется относить за сцену. Зрителю о них известно из разговоров действующих лиц, но они не показаны. Здесь следует

объяснить учащимся, что такое внесценические персонажи и внесценическое действие. Ученики полагают, что, прежде чем показывать Хлестакову городские учреждения, городничий повез его завтракать к Землянике, который, если судить по его фамилии и облику, был сластолюбивым и знал толк во вкусной пище. Когда дрожки подъехали к больнице, Хлестаков несколько испугался: грязное неоштукатуренное здание своим видом напоминало тюрьму, а видневшиеся в окнах больные походили на арестантов: белые колпаки в сочетании с грязными халатами производили странное впечатление: «Уж не в больницу ли для сумасшедших меня везет?» — подумал Хлестаков. Но стоящий на пороге богоугодного заведения Земляника так усердно и любезно раскланивался, что Хлестаков решился войти. Правда, он едва сразу же не выскочил оттуда: такой плотный запах кислой капусты и крепкого табака ударил ему в нос. Но вот кончился темный гулкий коридор, и Хлестаков оказался в чисто прибранной комнате, главным украшением которой был стол, заставленный разными винами и закусками. Сюда было принесено все, что в спешном порядке можно было собрать в городе, вытрясти из купцов. Хлестаков повеселел и ретиво принялся за еду, изредка отрываясь, чтобы попросить еще вина или похвалить какое-либо блюдо. К концу завтрака он так отяжелел, что не захотел смотреть больницу. Но Земляника все-таки затащил его в одну палату (не зря же он велел больным надеть чистые колпаки и привести к кроватям таблички). Больные лежали в кроватях по стойке смирно, закрывшись одеялами почти до глаз, чтобы только колпаки и можно было увидеть. На вопросы посетителя им также было не велено отвечать. Так что кокетливому кудахтанью Хлестакова отвечало только мычание лекаря. Увидев, что здесь не с кем приятно поговорить, Хлестаков захотел продолжить осмотр города.

Затем классу предлагается вопрос: «Как выглядит и как ведет себя Хлестаков в доме городничего?»

Хлестаков совершенно освоился со своим положением. Он считает, что любезность чиновников, их почтительная услужливость объясняются его личными достоинствами. Хлестаков благосклонно принимает знаки внимания со стороны жителей города. Задаем классу вопрос: «Как выглядит теперь Хлестаков?» Чтобы проверить точность их наблюдений, после двух-трех ответов об-

ращаемся к иллюстрации. Творческое воображение учащихся обогащается фантазией художника.

Показываем через эпидиаскоп иллюстрацию А.Константиновского к «Ревизору» – «Возвращение Хлестакова к городничему после обеда» (Н. В. Гоголь в портретах, иллюстрациях, документах. – С. 195) и просим учащихся дать связный рассказ по ней.

Иллюстрация А.Константиновского предельно выразительна, она сатирически обнажает раболепие чиновников, являясь образцом творческого проникновения в замысел Гоголя: ведь буквально такой сцены драматург в комедии не дает. Но вот Хлестаков усажен в кресло, в котором он чувствует себя более прочно.

Доволен ли Хлестаков осмотром города? Почему? Во-первых, удовлетворено любопытство и тщеславие. Во-вторых, Хлестаков наконец перестал чувствовать голод: «Завтрак был очень хорош. Я совсем объелся». Вполне откровенно и совершенно искренне он говорит: «Я люблю поесть. Ведь на то живешь, чтобы срывать цветы удовольствия». Литературная цветистость фразы еще более подчеркивает ничтожность «жизненной программы» Хлестакова.

Как ведет себя Хлестаков при знакомстве с Анной Андреевной и Марьей Антоновной? Какими жестами Хлестакова сопровождается их диалог? Такого рода вопросы необходимы для того, чтобы воображение приблизило ученики к заданию, над которым трудятся актер и режиссер при постановке комедии.

Далее следует знаменитая сцена вранья Хлестакова. Анализ ее очень сложен. Во-первых, в монологе Хлестакова много культурно-исторических деталей и слов из чиновничьей «табели о рангах», которые незнакомы ученикам и поэтому не производят на них комического впечатления. Во-вторых, в том вздоре, который несет Хлестаков, необходимо уловить логику его характера. Поэтому сначала надо проанализировать текст, а затем уже показать отрывок из кинофильма «Гоголь – обличитель николаевской России», где эта сцена дана в несколько сокращенном виде.

Подводя итог наблюдениям над сценой вранья, мы скажем, что именно здесь действие достигает особенного напряжения, а конфликт – особенной остроты. В этой сцене Хлестаков воз-

несся так высоко, что страх чиновников перед ним стал почти паническим. Городничий, подходя к Хлестакову и трясясь всем телом, силится выговорить: «А ва-ва-ва...ва». После потрясения, испытанного чиновниками в этой сцене, им и в голову не приходит усомниться в реальности власти Хлестакова. Гоголь не раз указывал, что «самый ужас, страх ожидания, гроза идущего вдали закона» является основной пружиной действия его комедии. Именно поэтому данный эпизод мы считаем решающим моментом в развитии действия, самым острым проявлением конфликта – кульминацией.

Домашнее задание к следующему уроку: прочесть 4-е действие комедии и подготовить выразительное чтение отдельных явлений. Таким образом, освоение содержания 4-го действия осложняется для учащихся новой задачей.

Пятый урок. Дары города.

Чтение учащимися в лицах 1 – 8-го явлений 4-го действия.

Аналитические вопросы и работа с иллюстрациями как подготовка к освоению будущей «роли».

В начале урока мы даем одному из учеников иллюстрации к 4-му действию «Ревизора» и просим расположить их в порядке развития событий. Это помогает зрительно представить содержание 4-го действия «Ревизора», последовательно восстановить в памяти смену эпизодов. Показывая иллюстрации через эпидиаскоп всему классу, ученик коротко передает содержание 4-го действия комедии.

Среди этих сцен особенно колоритна встреча Хлестакова и Земляники. Земляника – человек осторожный, он представился Хлестакову только тогда, когда выяснил, что беседы других чиновников с Хлестаковым кончились благополучно. Кроме того, желая проявить служебное рвение, он наушничает, но хочет, чтобы проверить его донос было невозможно. Поэтому он и является последним. Хитрая осторожность Земляники видна и в том, что, говоря о беспорядках в городе, он обходит городничего. «Кто знает, – очевидно, думает попечитель, – как повернется дело, ведь ревизор живет в доме городничего!»

Для того чтобы вызвать нужное настроение у читающих, можно обратить внимание класса на рисунок А.Константиновского «Хлестаков берет деньги у Земляники» (Н.В.Гоголь в портретах, иллюстрациях, документах. – С. 196).

Плут и мошенник Земляника, первый предложивший «подсунуть» Хлестакову, сам не спешит дать взятку: все чиновники деньги уже дали, и он уверен, что Хлестаков будет благосклонен и к богоугодным заведениям, а денежки свои лучше приберечь.

Но Хлестаков возвращает Землянику, вспомнив о приятном приложении, к разговору с другими чиновниками. Как выглядит эта сцена в изображении А.Константиновского? Земляника несколько смущен, он вопросительно смотрит на Хлестакова, вынимая деньги из бумажника: хватит или еще дать? Хитрое выражение глаз Земляника старается спрятать: губы раздвинуты в подобострастной улыбке, стан почтительно согнут. Земляника непомерно толст, и это движение дается ему с большим трудом, он как будто даже покраснел от напряжения. Хлестаков, напротив, стоит в совершенно свободной позе, элегантно скрестив ноги, он локтем опирается на кресло, под локоть предусмотрительно положена подушечка (Хлестаков любит расположиться удобно).

Хлестаков несколько устал от приемов. Он небрежно, эллигически, но милостиво принимает деньги. Весь его облик очень выразителен: «Ну, давайте, если уж вам так хочется сделать мне приятное. Меня, правда, сейчас более всего занимает сигара, но деньги я приму».

На дом дается задание прочесть 5-е действие и подумать, в какой сцене происходит развязка комедии.

Шестой урок. Лестница славы и позор городничего.

Работа учащихся над режиссерским планом 5-го действия.

Трагическое звучание финала.

Этот урок – последний из тех, на которых анализ комедии совершается по ходу развития действия.

5-е действие открывается сценой торжества городничего. К нему окончательно возвращается прежнее самодовольство и уверенность в своих силах. Почему городничему так хочется «влезть в генералы»? Чьи слова повторяет Анна Андреевна, мечтая о петербургской жизни? Почему при встрече с купцами (явление 2) городничий сменил гнев на милость? Эти и другие вопросы помогут развернуть беседу о последнем акте комедии. В ходе беседы можно использовать иллюстрации П.Боклевского к 1-му и 2-му явлениям (Н.В.Гоголь в портретах, иллюстрациях, документах. – С. 190 – 191). Внимание

учащихся следует обратить на то, что Сквозник-Дмухановский упивается своим будущим высоким положением так же, как некогда Хлестаков (в сцене вранья) наслаждался своим мнимым величием. В порыве радостного благодушия городничий даже прощает «неблагодарных» купцов, с которыми в начале 2-го явления 5-го действия говорил так ядовито-грубо. Но и здесь у городничего чисто практические, а не сентиментальные соображения. Во-первых, он хозяйничал в городе в полном единодушии с купцами, не одному из них «помог сплутовать». Поэтому, если поднимать против купцов дело, надо заодно «спровадить в Сибирь» и самого себя. Во-вторых, городничий хочет устроить пышную свадьбу дочери, и ему нужно, чтоб поздравление было щедрое, не «каким-нибудь балычком или головою сахару». Он надеется, что «аршинники» в порыве благодарности за прощение принесут все, что нужно к свадьбе.

Если сравнить 1-е и 7-е явления, то станет ясно, как быстро поднимаются городничий и Анна Андреевна по лестнице славы. В 1-м явлении супруги еще только мечтают о том, что ждет их в Петербурге. В 7-м явлении Анна Андреевна и городничий уже говорят о петербургском житье как о деле свершившемся. Кто помог этому странному восхождению? Чиновники с их поздравлениями, пожеланиями, просьбами уверили городничего, что его фантастическая мечта стала почти реальностью. Однако поздравления чиновников неискренни. Их истинное отношение к неожиданному счастью городничего видно в репликах «в сторону». Но упоение славой и «успехами» не дают городничему заметить это. Городничий и Анна Андреевна не могут отказать себе в удовольствии унижить чиновников. Вот городничий чихнул – и «поздравления сливаются в одни гул». Но Сквозник-Дмухановский хочет вслушаться в лестные для него пожелания здоровья и, чихнув еще раз, заставляет гостей повторить их.

Появление Шпекина и чтение письма Хлестакова разрушают все планы городничего. Лицемерная почтительность гостей сменяется откровенным злорадством. Эта сцена и есть развязка комедии.

Ребятам можно предложить подумать о том, как на сцене следует показать «восхождение» городничего по лестнице славы и почета. И оказывается, что в режиссерских решениях они очень изобретательны и остроумны.

Одни думают о том, как в сменяющихся мизансценах передать усиливающийся трепет чиновников, пораженных неожиданным возвышением городничего: «Сначала все гости шумно поздравляют городничего, Анну Андреевну и Марью Антоновну. Но потом гости как-то робеют, их голоса звучат все просительнее и тише, они будто боятся обеспокоить своими голосами столь высоких особ, которые скоро станут жить в Петербурге. И только злой шепот реплик в сторону и важные слова хозяев дома нарушают эту тишину».

Как передать изменение настроения героев пьесы в первых явлениях и при чтении письма Хлестакова?

Городничий, его жена и дочь, принимая поздравления, находятся в центре сцены. Гости, входя, приближаются к ним и потом отступают, образуя два почтительных полукруга по бокам сцены. Пустое пространство авансцены подчеркивает напыщенно-величественную позу городничего, который возвышается над сидящими гостями. При появлении почтмейстера и первых его репликах гости вскакивают, почтительный строй разрушается, городничий выбегает из глубины сцены вперед, и на авансцене с письмом в руках оказывается поочередно каждый из чиновников, с откровенным злорадством читающий строки о других. Дойдя до строк о себе, чиновник пугается и спешит спрятаться за спины гостей, смешиваясь с гогочущей толпой.

«Еще после того, — пишет Немирович-Данченко, — как письмо Хлестакова прочтено, несмотря на непрерывный гомерический хохот, вы чувствуете, как комедия быстро, неуклонно и с изумительной правдивостью начинает вздыматься до трагических высот» (Немирович-Данченко В. И. Тайны сценического обаяния Гоголя // Театр. — 1952. — № 3. — С. 22). Монолог городничего — важнейшее звено 5-го действия. Мы предлагаем классу послушать этот монолог в исполнении Ю. Толубеева и сказать, как они представляют себе движения и мимику актера, освещение этой сцены, когда слушают грамзапись. Это трудное задание, но ребята, уже подготовлены к нему предшествующими творческими работами. Кроме того, у такого актера, как Толубеев, за звучащим словом легко уловить жест.

Работа по воссозданию зрительного ряда монолога приобщает ребят к настроению героя и помогает им точнее определить внутренний смысл его поведения.

Посрамленный городничий неистов в своем гневе. Он понимает, что смешон, и тем самым перестает быть лицом чисто комическим. Поэтому автор отдает ему свои грозные слова: «Чему смеетесь? Над собою смеетесь! Эх, вы!»

«Трагические высоты», которыми завершает Гоголь комедию, должны поразить зрителя и в немой сцене. Потрясение, вызванное словами жандарма, звучащими как приговор, повергает всех в оцепенение. Перед нами уже не живые люди, а маски, в которых порок не смягчен сменой настроений. В немой сцене Гоголь обнажает сущность характера каждого героя. Поэтому, проверяя глубину понимания комедии, мы ставим перед учащимися вопрос: «Какую позу принял каждый из персонажей, каково выражение его лица?» Ученики превращаются здесь в постановщиков комедии и с увлечением предлагают свои решения этой сцены.

В домашнем задании мы предлагаем ученикам озаглавить каждый акт комедии и подумать над вопросом: «Почему чиновники приняли Хлестакова за ревизора?»

Седьмой урок. Пособник обмана.

Проблемная ситуация на заключительном занятии.

Мы предлагаем на заключительном занятии по «Ревизору» поставить перед учащимися проблемный вопрос, для решения которого необходим ретроспективный взгляд на комедию в целом, необходимо ответить на множество более мелких, вспомогательных вопросов. Дедуктивный метод кажется нам здесь целесообразным потому, что с его помощью легче вызвать у учащихся ощущение оправданности, необходимости дальнейшего анализа и пробудить их активность.

На заключительном занятии надо продолжить решение этой нравственной задачи, которую мы поставили перед изучением комедии: Гоголь доказывает, что зло, уродство, нелепость изображенных в комедии лиц, не являются прирожденными. По мысли Гоголя, зло совсем не свойственно природе человека, оно глубоко проникло в души людей в результате ненормальности общественно-политических обстоятельств эпохи. Гоголь пишет сатиру не на отдельные типы людей, а на всю николаевскую действительность в целом.

Заключительный этап работы над комедией организуется постановкой общего вопроса: «Почему чиновники приняли Хлестакова за ревизора?»

Для того чтобы полно ответить на этот вопрос, класс должен окончательно прояснить для себя характер Хлестакова, обобщенно представить себе «пружины» действий городничего и понять, как вся атмосфера уездного города николаевских времен способствовала скандальному происшествию.

В вопросе: «Почему чиновники приняли Хлестакова за ревизора?» — нет внешних признаков проблемности. Однако он предполагает неоднозначные ответы и требует для своего разрешения выхода во многие сферы комедии. Опираясь на нравственный интерес учеников к этому вопросу, мы стараемся вести их к социальным обобщениям.

Часть учеников, вопреки мысли Гоголя, считает, что чиновников ввели в заблуждение рассказы Хлестакова о Петербурге, необычный вид и странное поведение «ревизора». Показывая шаг за шагом непреднамеренность действий Хлестакова, не знающего, что он скажет и сделает в следующую минуту, мы приходим к выводу о том, что Хлестаков не повинен в обмане и не сознает, что обманывает. Так отпадает при разрешении проблемной ситуации одна из неверных версий ответа.

Многие ученики причину обмана видят в глупости городничего, в ограниченности, провинциальной узости чиновников. Не станем начисто отвергать последнего мотива. Все, что происходит в комедии, могло совершиться лишь в атмосфере невежества, нравственной слепоты и поразительной наивности представлений о мире. Однако гоголевский городничий наделен трезвостью опытного служаки. Мы следим за ним в сценах до приезда Хлестакова и после чтения письма Хлестакова и видим, что Сквозник-Дмухановский в силах сознавать происходящее. Что же затмило его ум, хитрость, ловкость? Ученики говорят здесь о страхе за «злоупотребления». Было ли чиновникам чего опасаться? Мы собираем в тексте комедии следы разгула их appetитов, произвола, беззакония. Однако ученикам нетрудно заметить, что чиновники не совершают ничего сверхъестественного. По их представлениям, порядки города обычны. И Гоголь нигде не говорит, что в других местах дело обстоит лучше. Злоупотребления не случай, а правило николаевской России. Поэтому одним страхом «пружины» комедии не ограничиваются. Найденный учениками мотив объяснения действия верен, но не единственен в комедии Гоголя. Хлестаков оказывается кумиром потому, что в каждом из ге-

роев живет его тень. Стремление играть роль хоть на ступеньку выше той, которую отвела жизнь, составляет внутреннее желание и чиновников, и дам, и даже Бобчинского и Добчинского. Поэтому Хлестаков и мог оказаться героем в этом городе. Мысленно с головокружительной быстротой он «перескакивает» через многие ступени чиновной лестницы. Однако не только его возможный высокий чин, но сам способ его поведения делают Хлестакова кумиром в уездном городе. Так мы приходим к необходимости охарактеризовать весь город, пособников обмана. Грубое невежество, претенциозная ложь, полное равнодушие к гражданским обязанностям, взяточничество и панический страх перед наказанием за «грешки» объединяют всех чиновников в единую бюрократическую семью.

Вспомнив финал «Ревизора» и немую сцену, ученики скажут, что Гоголь хотел вызвать в зрителе глубокое потрясение. После знакомства с остроумнейшей и веселой русской комедией нас не оставляет чувство горечи. Чем же вызвано это чувство? Почему «комическое одушевление» в «Ревизоре», по словам Белинского, побеждается «глубоким чувством грусти»? Картина нравов николаевской России, которая изображена в комедии, вызывает в зрителях не только смех, но и возмущение. Оскорбленное чувство справедливости настойчиво требует возмездия. «И ревизор, как некая Немезида, являющийся издалека в этот мир чиновников, не может нас особенно порадовать; вопреки всякому страху, мы видим в этих людях все же надежду, что и у страшного ревизора, вероятно, найдется какое-нибудь из дурных свойств, которых у чиновников избыток, или, в худшем случае, представится случай обмануть ревизора, и старый рай расцветет заново» (Н е р у д а Я . Избранное. — М., 1950. — С. 515), — писал чешский поэт и критик Ян Неруда.

Поставив вопрос «Что произойдет в городе после приезда настоящего ревизора?», мы начинаем беседу, которая подводит учащихся к мысли о глубокой типичности анекдотического происшествия, изображенного Гоголем.

В самом деле, попробуем представить себе, что вновь прибывший ревизор — честный человек. Вряд ли он сумеет заметить следы злоупотреблений: они были тщательно замечены из страха перед Хлестаковым. Опыт обмана ревизирующих, как мы видели, достаточно велик у чиновников. Обыватели города смертельно

напуганы и вряд ли посмеют жаловаться второй раз. Если же, несмотря на все это, чиновники будут разоблачены, кем же можно заменить их? Разве что сделать Добчинского почтмейстером, а Бобчинского попечителем... но это еще более карикатурный вариант власти.

Может быть, пришлют честных людей из столицы? Но в том Петербурге, который показан Гоголем и характерным представителем которого является Хлестаков, вряд ли такие найдутся. Сила типизации в сатирической комедии Гоголя так велика, что заставляет читателей и зрителей отбросить все предположения о случайных выводах, все легкие и обманчивые «пути к спасению» и увидеть картину жестокой правды.

Последний урок создает установку на дальнейшее общение читателей с текстом.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

- ◆ В чем трудность чтения пьес?
- ◆ Какие виды творческих работ помогают ученикам преодолеть барьеры, связанные с чтением и разбором драмы?
- ◆ Придумайте систему заданий для учащихся по одной из пьес, включенных в школьную программу.
- ◆ Напишите рецензию на спектакль, связанный со школьным изучением драматургии, и сформулируйте вопросы, которые помогут написать ученикам отзыв о спектакле.

Л и т е р а т у р а

- Никольский В. А. Методика преподавания литературы в средней школе. – Глава VII. – М., 1971.
- Искусство анализа художественного произведения. – М., 1971.
- Искусство в школе. – М., 1981.
- Зепалова Т. С. Уроки литературы и театр. – М., 1982.



Глава VIII

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 анализом и усвоением историко-литературных 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 (Кон И.С. Психология старшеклассника ; Пособие для учителей. – М. 1980. – С. 151 – 164), 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 (с. 163).

Важно, чтобы формирование первоначальных обобщений о литературных фактах, о природе искусства основывалось на эмоциональном восприятии производства. Деятельность учащихся IX, X и XI классов можно условно разделить на три этапа.

Первый этап – изучение русской литературы до XIX века и литературы первой половины XIX века. 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 второй половины XIX века. Углубляются связи между восприятием произведения, его

анализом и системой теоретических понятий. Увеличивается самостоятельность школьников в выборе вариантов анализа, в нравственной, эмоциональной и эстетической оценках произведений, в выяснении специфики творчества писателя и его роли в развитии русской литературы.

На этом этапе расширяется сфера воздействия 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 старшекласников. 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 литературы конца XIX века и литературы XX века. Развитие читательских интересов идет по линии соединения эмоционально-эстетического наслаждения с глубиной 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 произведения (вводно-ориентировочные занятия, уроки анализа, обобщение материал 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 основой 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 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 отчетности, обогащение методики урока, использование нетрадиционных форм урока, обогащение 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 молодежи 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 годы. Писатель, педагог. Общественная деятельность. Работа Толстого над романом «Война и мир». Мировоззрение и творчество писателя (кратко)	Сообщение учащихся (2-го ряда). Продолжение лекции преподавателя. Чтение учащимися отзывов читателей – современников Толстого и современных читателей (индивидуальные задания на карточках)
4.	Нравственные искания 70-х годов	Сообщение преподавателя
5.	Переход на позиции патриархального крестьянства. Перелом в мировоззрении писателя	Сообщение преподавателя. Работа с учебником и дополнительной литературой
6.	Последний период в жизни и деятельности писателя. Разрыв с психологией дворянского класса. Закрепление материала. Заочная экскурсия в Ясную Поляну, сопровождаемая показом наглядного материала (диапозитивы, диафильм, раздаточный материал)	Сообщения учащихся (3-го ряда). Обобщение учителя. Чтение отрывков из воспоминаний современников (индивидуальные задания на карточках). Ведущий – преподаватель. Сопровождающее чтение учащимися

Творческая самостоятельная работа (заочная экскурсия) проводится по трем групповым темам-заданиям.

✧ Жизнь Л.Н.Толстого в Ясной Поляне.

Задача: показать значение общения писателя с природой, с народом в его напряженных внутренних исканиях.

Повторить основные биографические сведения.

✧ 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.

✧ 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 советского народа.

В процессе проведения заочной экскурсии используются репродукции портретов писателя, книга 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 классе, 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. 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 – 1854 годах и заслужившей признание читающей публики. Тема формирования личности молодого человека, его жизненной позиции раскроется перед учащимися на основании аналитического чтения 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» (Толстой Л.Н. Собр. соч.: В 20 т. – М., 1960 – 1965. – Т. 1. – 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 художественными особенностями автобиографического повествования, ведущегося взрослым человеком, а также 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 навевают 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 удобоисполнимою 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 откроют 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» (Храпченко М.Б. Художественное творчество, действительность, человек. – М., 1978. – С. 328). Приобщение школьников к художественному миру Толстого должно происходить 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 героизм. Именно в этот период Толстой приобрел тот опыт, который послужил основой его работы над романами.

К уроку, посвященному годам военной службы Л.Н.Толстого и созданию «Севастопольских рассказов», учитель поможет организовать чтение текста по рядам и подготовку сообщений учащихся 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, в 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» (Толстой Л. Н. Собр. соч.: В 20 т. – Т. II. – 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 поступки 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 противостественности 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 сева-стопольская 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» (Тургенев И.С. Полн. 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. Раскроем этот процесс на примере 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 перепутать 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 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 гостиницу и слуг Чичикова. Мы ничего не знаем ни о самом 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». Вы-

вод: 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» (Храпченко 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» (I 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-й 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 учти-

вым 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 взглядеться в фигуру хозяина. Самое главное – у Манилова нет никакого «задора». 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, лени мысли, пустословия лежат глубокие социальные причины. Подводим учащихся к мысли, что Гоголь так тщательно описывает 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 средств типизации, 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 типизации 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 анализируется 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 образ 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 строго 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 целенаправленного изучения текста овладевают навыками целенаправленного подбора и изложения материала.

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 сообщение 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 мышлению 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 типизации самих обстоятельств, породивших Плюшкина.

На последнем этапе урока учитель предлагает учащимся подумать о своеобразии гоголевского реализма в раскрытии челове-

ческих характеров. Прежде всего было отмечено, что характеры показаны в свете больших социальных проблем и высоких нравственных идеалов. В духе пушкинских традиций подчеркнуто влияние среды на склад личности, судьбу героя. В образах 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 учащихся над текстом строятся на основе предварительных заданий.

□ I глава. Каковы 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 первые 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 также 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 постепенно знакомимся с ними. Учащиеся подбирают материал в тексте и дают краткий идейно-стилистический анализ отрывков.

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.

Вся 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 государства, 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 года, 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, в ней автор коснулся идеи мщения.

После всего высказанного 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 пройти 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 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 Руси-тройки. 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:

☐ Прочитать XI главу и рассказать биографию героя.

☐ Проследить во II – VI главах содержание разговоров о продаже «мертвых душ», сопоставить стиль речи Чичикова в разговорах с различными людьми.

☐ Ознакомиться с содержанием заключительной главы I 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 добродетелью в сердце, а при поступлении в училище – наставления «инога рода»: угождай, «с товарищами не водись», «не угощай 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.

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 перестраиваются 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, имения 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. Он 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.

К уроку школьники готовят три групповых задания.

□ 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 авантюристность и снимало сатирическую заостренность темы.

В основу 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, наверно, нелегко. Самое главное – это незащищенность 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, – но помещиков.

В сообщениях по второму вопросу подчеркивается, что Гоголь в обобщенном образе народа выделяет и отделяет лица, судьбы. Читаем и комментируем вложенные в уста Чичикова задумья 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 подается 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 познакомились с одной из основных особенностей реализма: поисками положительного идеала в народе. Гоголь, развивая лучшие традиции 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 манеры письма: тщательное выписывание деталей, обилие художественных тропов, повышенную эмоциональность, экспрессивность 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 века. 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.Б.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 возможен выбор для обзорного изучения первого романа писателя «Рудин» (1856). До урока, на котором шел разговор о романе «Рудин», учащиеся отвечают письменно на вопросы:

- ☐ Как вы понимаете образ Рудина?
- ☐ Какое время изображено в романе?
- ☐ 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 («Рудина 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 разночинной демократии. У десятиклассников нет четких исторических представлений об эпохе 30-х, 40-х и 50-х годов. 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»), целесообразно ввести учащихся в творческую лабораторию писателя, показать своеобразие его мастерства 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 «Рудинным», 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 годы, и развенчать этот художественный тип с точки зрения потребностей русского общества середины 50-х годов.

Эти положения конкретизируются в процессе краткого текстового 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.

□ 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 рисункам 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.

□ 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 Тургенев подчеркивает пока еще неясные читателю противоречия Рудина, его слабости. Тургенев подчеркивает «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 годы 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.

□ 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 внимания 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 говорит 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 «спрятавшегося» от читателя за своими героями.

□ 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.

□ 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 разъединит!»). 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, стремление к действию – 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 фактов.

Шестое 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 соотносить его с замыслом писателя, со структурой произведения.

□ 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 года.

□ 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 эпилоге признает свою жизнь ничтожной по сравнению с жизнью Рудина). В эпилоге показана последняя попытка Рудина к деятельности.

□ 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 он дает 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. Что позволит увеличить самостоятельность учащихся в работе обобщающего характера на итоговом уроке.

Рассмотрение мастерства Тургенева-романиста может строиться по следующему плану:

✧ Особенности жанра тургеневского романа (сообщение учителя, беседа с классом).

✧ Развитие традиций Пушкина, Лермонтова, Гоголя (сообщение учителя, выступления учащихся, получивших индивидуальные задания).

✧ Работа Тургенева над образом главного героя. Образы тургеневских девушек (выступления учащихся, обобщение учителя).

✧ Приметы времени в романах Тургенева (работа по тексту, сообщения учащихся).

✧ Своеобразие композиции (беседа с классом).

✧ Портрет. Пейзаж (доклады учащихся).

✧ Речь героев, значение диалога (доклады учащихся).

Первый этап урока: запись плана, распределение заданий. В сообщении 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 об-

разе главного героя, носителя 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. Основной композиции каждого из романов является композиция образа главного героя. Один из основных критериев определения характера героя романа — история его любви. Вся система образов починена раскрытию значимости главного героя.

Социально-психологическая направленность романов Тургенева требовала иного качества историзма, точности дат, примет времени, биографических данных о героях. Рамки тургеньевских 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 тургеньевского 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 люби-

мых 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 типичные для демократа-разночинца 60-х гг.

Особое внимание в романах Тургенева имеет диалог. Диалог раскрывает отношения 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 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.

При планировании изучения монографической темы возможны различные варианты: как предворяющее, 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 приведем 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. Развитие понятия о народности литературы. Понятие о стиле.

5 – 8-й уроки. Поэма «Кому на Руси жить хорошо».

9-й урок. Идеино-художественное своеобразие поэзии Некрасова.

10 – 11-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 – 8-й уроки. Последние годы. Поэма «Кому на Руси жить хорошо».

9-й урок. Урок-семинар «Гражданственность и народность творчества Некрасова».

10 – 11-й уроки. Сочинение.

Учащиеся X класса должны владеть умениями и навыками анализа художественного текста, слушания и записи лекции, работы по учебнику, умениями использования теоретико-литературных понятий, умениями оценки изученного с исторических 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, своеобразие авторского видения мира, характер лирического героя 40 – 50-х и 60 – 70-х годов, специфика поэтического языка.

Из вводной лекции школьники узнают, что Некрасов занимает особое место в истории русской литературы, ибо, с од-

ной 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 века: В.Я.Брюсов, В.В.Маяковский, А.Т.Твардовский.

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 – гражданский поэт, но это – гражданский поэт, 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 неперемненное 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 (Луначарский 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 своеобразие 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 годов.

Итогом поэтических исканий Некрасова в 40-е годы является стихотворение «Родина». Часть учеников получает к уроку творческой биографии задание подготовить выразительное чтение «Родины» и вспомнить известные по курсу IX класса «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: демократа-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 «Размышлении 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 драматиза-

ции, использование прямой и несобственно 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 повторение открывает учащимся известное и неизвестное. 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 самым 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 «полумерзлых» дев, и сотен бедняков, страдающих от мороза, пожаров, голода, болезней.

В начале стихотворения поэт создает обобщенный художественный образ:

Начинается день безобразный –
Мутный, ветреный, 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 по-этом. 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 годов Некрасов создает образы высокого драматического звучания. Его лирический герой – революционер-демократ, 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 перекличке тем в творчестве Пушкина и Некрасова.

Пушкин:

Склоняясь 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 душевным произведением поэта.

Обдумывается вопрос о своеобразии жанра стихотворения. Элегия – один из древнейших жанров лирической поэзии, от греческого *elegos* – жалоба. Обычно в элегиях писали о несчастной любви, о грустных переживаниях. Освоив опыт предшест-

венников, 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 лирики Некрасова, 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-разночинца – «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 – «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 эпизодов 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 XX века – 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 сценами 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 X класса 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 раскрываются 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» (Г о л у б к о в 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 при попутном 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 описания природы рассматриваются под непосредственным руководством учителя, так как у школьников еще не накоплены достаточные знания для самостоятель-

ной работы. Глубокий, вдумчивый анализ избавит 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 описания 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 Максимычем 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 естественность, 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 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 вырисовыва-

ется очертание обрывистого берега. Море в свете луны видно далеко, и вдали, на бледной черте небосклона, можно различить черные снасти кораблей».

В заключении 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, так как роль эта весьма значительна.

«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 последнюю сцену. Чтобы углубить понимание учащимися композиционной роли картин природы, преподаватель предлагает найти им строки, которыми как бы 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 анализ Лермонтова виден в подтексте, а не 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 – эта доминанта его личности – 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 спосо-

бен 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, неистраченных 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 годов XIX века 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 уча-

щихся 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 годов XIX века. 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, нерастроченные 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 томилось 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 узловые эпизоды 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.

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, посвященному своеобразию литературы начала XX века. В этом уроке должно соединиться известное по курсу X класса и новый материал.

В повторении известного (Л.Н.Толстой, А.П.Чехов) и в знакомстве с новым материалом (В.Г.Короленко, А.И.Куприн, И.А.Бунин) необходимо дать учащимся представление о тех традициях русской классической литературы, которые были развиты литературой XX века.

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 века 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. Оформляем ее в качестве вопроса и предлагаем учащимся в начале урока: «Что из творческого наследия писателей-классиков было использовано в литературе XX века?»

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 века 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 годов 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 века 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 бесчеловечность 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 дорог Куприн современному читателю

И.А.Бунин уже в своих первых прозаических произведениях изобразил отупляющее 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 возмутился (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, заседали 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 эмоциональную 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 прочесть и понять А.М.Горького, А.А.Фадеева, 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 современной литературы». 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.

1 этап

Вступление 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. Чтение произведений В.Астафьева, В.Распутина, Ч.Айтматова, А.Вампилова, Б.Олейника 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 века? 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.

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:

5-229

тяжелее его тела... Она настолько тяжела, что один человек не в силах ее нести... И потому мы, люди, пока живы, должны стремиться обессмертить душу друг друга: вы – мою, я – другого, другой – третьего, и так далее до бесконечности...»

2-й ученик. «В прозе В. Астафьева показано постоянное противоборство 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 времени («Берег» Бондарева), 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 начала 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 люби-

мая», «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 произведения 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 восьмидесятых годов, читатель найдет именно 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 год – 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 говорят о Владимире 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 года 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 имиджа, 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 неза-

висимости от влияния бюрократического аппарата. Прошедшую 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 сломаться, 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 годов.

Историческую прозу дополняют публикации из литературного наследия Андрея Платонова, Михаила Булгакова, Анны Ахматовой, которые создают своеобразные альтернативы к утверждавшимся ранее версиям. О покоянии 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. «Роман белорусского писателя Василия Гагевича «Стена» (1988) раскрывает человеческую судьбу от рождения до смерти. Замысел достаточно традиционен не только для нашей литературы. Художественная задача автора воплощена в жанре романа-хроники. Уроженец белорусского села становится горожанином, однако его мучает ностальгия. Схема не нова: город беспросветен, село радостно. Одновременно развивается тема научной несостоятельности. Удачная научная карьера (оказывается, есть еще тесть-профессор) поставлена под сомнение простым вопросом: «Что даст душе докторская диссертация?» Стена отчуждения остается в первую очередь между истинным и ложным служением науке, любви к ближним».

8-й ученик. «Сборник стихов эстонского поэта и прозаика Владимира Бээкмана открывает нам иной мир эмоций, надежд. Поэт не мучается дисгармонией города и природы. Его радует природа, он видит ее каким-то первозданным зрением:

Не добралась еще до небес
Тут городская копать,

Здесь по колено вереск есть,
Найдется валун по локоть.
Пока еще от гуденья шмелей
Над пустошью воздух медный,
И посреди голубичных полей
На болоте березка приметна.

И вся радость еще со мной
И мед разноцветья в ноздри, —
Но я уже,
 как лекарства больной,
Города жду остро.

Поэт находится в гармонии с природой, но он принадлежит иному стилю жизни, он «ждет» города. Равновесие с самим собой теряется в иных раздумьях. В стихотворении «Лебеди мечты» он публицистически прямолинейно обнажает неприятие рутинности с многих явлений писательской жизни:

Засела в нас бездушная рутина,
Мы кладези газетного свинца,
И цифр неодолимая лавина
Ночным кашмаром давит нам
 сердца».

9-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 буями.

(«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 ко-ни, 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...?»

Заключение учителя. «Если на рубеже восьмидесятых и девяностых годов 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» Алеся Адамовича, рассказы Владимира Кружины, 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 диалоге Алеся Адамовича и критика Натальи Ивановой за 1986 год вновь прозвучала тема человека, на котором держится мир. Иванова подчеркнула, что если для Ф.М. Достоевского самым важным была «слезинка ребенка», то для нас –

капелька жизни. Ответом на эти раздумья, очевидно, явилась повесть Алеся Адамовича «Последняя пастораль», в которой на некоем острове уцелели после ядерной катастрофы Он и Она. Весь мир страшно, неузнаваемо изменился. В нем появились гигантские цветы, неведомые запахи – в нем смертью грозит купание в море.

Читатель не раз был и будет поражен той же темой – угрозой всему живому, опасностью, которой подвергаются работники атомных центров. Герои рассказа «След инверсии» Григория Медведева – муж и жена – больны хронической лучевой болезнью. Их жизнь – сплошное мучение, но самое страшное – это отчуждение. «Я старался избегать людей. Люди мне были не нужны. Безразличие к людям – это тоже итог моей болезни».

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 является 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

◆ Раскройте содержание и определите структуру курса литературы в IX – XI классах.

◆ Как вы понимаете динамику в работе с учащимися от IX к XI классу?

◆ Дайте характеристику одной из монографических тем.

◆ Назовите формы и методы проведения уроков-биографий.

◆ Какие типы обзорных тем представлены в школьных программах по литературе?

◆ Раскройте содержание одной из обзорных тем и особенности анализа художественного текста на соответствующем уроке.

◆ Приведите пример планирования внеклассной работы в ходе изучения обзорной или монографической темы.

Л и т е р а т у р а

▣ Браже Т. Г. Проблемы изучения русской литературы в 9 классе вечерней школы. – М., 1986.

▣ Изучение русской советской литературы в 10 классе / Под ред. В.А.Ковалева. – М., 1988.

▣ Корст Н. О., Смирнов С. А. Методические указания к преподаванию литературы в VIII классе. – М., 1956.

▣ Качурин М. Г., Мотольская Д. К. Изучение русской литературы в IX классе. – М., 1987.

▣ Лейдерман Н. Л., Богуславская М. А., Кузнецова К. Д., Сапир А. М. Система работы по изучению советской литературы в 8 – 10 классах средней школы. – М., 1985.

▣ Лотман Ю. М., Невердинова В. Н. Книга для учителя: Методические материалы к учебнику-хрестоматии для 9 класса (по русской литературе). – Таллинн, 1984.

▣ Межпредметные связи при изучении литературы в школе / Под ред. Е. Н. Колокольцева. – М., 1990.

📖 Методическое руководство к учебному пособию «Русская советская литература» для 10 класса / Под ред. В.А.Ковалева; Сост. Т.Ф.Курдюмова. – М., 1984.

ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКИХ СТАТЕЙ

Изучение литературно-критических статей обогащает духовный мир учащихся, расширяет их кругозор, учит мыслить, прививает навыки самостоятельного анализа художественных произведений, заставляет задуматься над различными вопросами жизни. Знакомство с критическими статьями помогает школьникам глубже понять смысл изучаемого произведения и его образы, актуальные вопросы того времени и разрешение их писателем.

Критик не только истолковывает произведение, но, обращаясь к «уму и сердцу» читателя, вовлекает его в живой процесс совместного осмысления уже прочитанного произведения, дает возможность заново пережить художественные впечатления, учит читателя более глубоко проникать в ткань произведения, ощущать его своеобразие, пробуждает интерес к личности писателя, его месту в историко-литературном процессе.

Изучение литературно-критических статей В.Г.Белинского, Н.А.Добролюбова, Н.Г.Чернышевского и Д.И.Писарева, знакомство с работами А.В.Дружинина, А.А.Григорьева и других талантливых русских критиков должно помочь учащимся глубже понять произведения писателей XIX века, способствовать усвоению знаний по истории и теории литературы. В каждой из изучаемых в школе статей, будь то статьи Белинского или Добролюбова, анализируемое произведение рассматривается на широком фоне литературы определенного периода, ставится ряд вопросов теоретико-литературного характера (о реализме, народности, идейности, художественности, о родовой специфике литературных произведений, об особенностях критики и др.).

Вопрос о необходимости изучения литературной критики в школе, о ее значении в образовании и воспитании учащихся впервые был поставлен В.П.Острогорским, однако методика ее изучения нашла отражение лишь в книгах Ц.П.Балталона «Пособие для литературных бесед и письменных работ» (выдержала несколько изданий, первое относится к 1891 г.), В.В.Голубкова «Новый путь изучения художественных произ-

ведений, и составления для литературных бесед и письменных работ» (1914 г.). В них даны не отдельные рекомендации по изучению той или иной статьи, а предложена целая система изучения литературно-критических статей. Прежде всего авторы отмечают роль критики в литературном образовании учащихся, в формировании их личности. Они справедливо утверждают, что «сколько-нибудь живое, интересное и серьезное изучение произведения художественной литературы невозможно без помощи литературной критики» (Ц.Балталон), считают необходимым воспитывать у учащихся интерес к серьезному изучению критиков, развивать у них «критическое мышление», «умение разбираться в противоречивых предположениях» критиков, «высказывать свое личное понимание литературного произведения» (В.В.Голубков).

В первой книге В.В.Голубкова целый раздел посвящен изучению критики. В нем автор предлагает соблюдать определенную последовательность в работе над критической статьей, вслед за Балталоном он рекомендует знакомить учащихся с различными точками зрения на одно и то же произведение (Белинский и Писарев об Онегине и Татьяне, Добролюбов и Дружинин о романе И.А.Гончарова «Обломов» и др.), вводит составление так называемых «параллельных конспектов» статей, содержащих диаметрально противоположную оценку одного и того же произведения, образа, рекомендует вопросы, требующие от учащихся проследить за логикой развития мысли критика, системой доказательств, наконец, высказать собственное аргументированное суждение о позициях критиков, их оценке произведения.

Во второй книге автор не ограничивается привлечением статей критиков, изучение которых он считает обязательным, он впервые предлагает знакомить школьников с точкой зрения различных исследователей (дан их перечень, аннотации на статьи, вопросы). Так, учащиеся знакомятся с оценкой романа «Герой нашего времени» М.Ю.Лермонтова, и в частности образа Печорина В.Белинским, Н.Котляревским, Д.Овсяннико-Куликовским и др. Приведены их высказывания, школьникам предлагается ответить на вопросы проблемного характера, заставляющие их критически отнестись к той или иной интерпретации художественного произведения, высказать свою точку зрения.

Следует отметить, что указанные книги Ц.Балталона и В.Голубкова были самыми значительными методическими работами по критике вплоть до 50 – 60-х годов.

В 50 – 70-е годы появилось несколько монографий – Л.А.Оголихина «Изучение литературно-критических статей в школе» (1954), Д.Я.Райхина «Белинский в школе» (1964), О.Л.Костылева «Критическая статья на уроке литературы» (1976), однако и в настоящее время вопрос об изучении критики остается сложным и для учащихся и для учителей.

Какое же место должно занимать изучение литературно-критических статей в курсе литературы? Каковы задачи их изучения? Когда и как следует работать в классе над текстом критических статей, чтобы вызвать к ним интерес старшеклассников? Эти вопросы в одинаковой степени волнуют и начинающих учителей-словесников, и учителей с большим опытом. Чаще всего изучению критики отводится второстепенное место на уроках литературы. Статьи используются как дополнительный материал, помогающий полнее раскрыть образы или идейный смысл изучаемого произведения. Мало внимания уделяется личности критика, его идейно-эстетическим взглядам, анализу текста статьи, самостоятельной работе учащихся.

Тезирование и конспектирование, практикующиеся как основной вид работы над статьей, способствуют развитию логического мышления учащихся, но не побуждают их к самостоятельным суждениям о прочитанном. Все это приводит к тому, что учащиеся не проявляют интереса к критической литературе, не вчитываются в статьи, неглубоко осмысливают их содержание.

Каковы основные задачи изучения литературно-критических статей? Назовем их:

✧ Научить школьников воспринимать каждую критическую статью не только как глубокий анализ художественного произведения, но и как определенный документ эпохи. Работая над текстом статьи, надо показать учащимся тесную связь данной статьи с актуальными вопросами жизни России тех лет, обратить внимание на исторический подход критики к анализу художественного произведения.

✧ Дать четкое представление учащимся, во имя чего взялся критик за создание статьи, чем вызвано ее появление.

✧ Не только разъяснить учащимся точку зрения критика, но и объяснить ее, исходя из его общественно-политических и эстетических взглядов. Н.А.Добролюбов писал, что критика обобщает факты, имеющиеся в произведении, и бросает на них «свет известного убеждения». Важно, чтобы учащиеся увидели этот «свет известного убеждения», поняли, чем руководствовался критик в оценке героев и произведения в целом.

✧ Нужно помочь учащимся глубже осмыслить отдельные положения статьи, разобраться в том, чему она учит, какие «чувства добрые» и мысли стремился пробудить автор у читателей, т.е. в процессе чтения критических статей выявлять их нравственный потенциал.

✧ Не сводить всю работу к запоминанию и повторению готовых истин, а учить школьников делать самостоятельные выводы, побуждать их высказывать свое мнение по поводу той или иной оценки героя и его поступков, данной автором статьи (формировать «критическое мышление»).

Таковы задачи изучения литературно-критических статей.

Когда и как должны изучаться критические статьи? К критическим статьям и фрагментам из них необходимо обращаться на протяжении всего курса литературы. Изучение обзорных и монографических тем будет неполным, если учащиеся не получают представления о русской критике, ее роли в общественной жизни страны, в развитии литературы и искусства XIX века.

Так, при изучении обзорной темы «Введение» (X кл.) учитель, давая общую характеристику состояния литературы 60-х годов, познакомит учащихся с общественно-политическими и эстетическими взглядами Добролюбова, Чернышевского, Писарева, чьи статьи будут изучаться в монографических темах «А.Н.Островский», «И.А.Гончаров», «И.С.Тургенев». Широкое использование на уроке воспоминаний о Добролюбове, его писем, отрывков из его статей поможет воссоздать облик Добролюбова-критика, гражданина, подготовит учащихся к восприятию его статей.

При изучении монографических тем, и в частности жизни и творчества писателей, можно привлечь фрагменты из критических статей, наиболее ярко характеризующие «отличительную физиономию таланта» каждого из писателей: рассказывая о творчестве А.Н.Островского в 50-е годы, его «пьесах

жизни», хорошо использовать фрагменты из статей Добролюбова «Темное царство» и «Луч света в темном царстве», в которых дается объяснение, почему именно так назвал критик произведения Островского; «о живом отношении к современности» Тургенева учащиеся узнают из статьи Добролюбова «Когда же придет настоящий день?», с фрагментом из которой учитель познакомит школьников при обзорном изучении романа «Накануне»; раскрывая существенные черты таланта Л.Н.Толстого при анализе «Севастопольских рассказов», нельзя не использовать фрагменты из статьи Н.Г.Чернышевского «Детство и отрочество», «Военные рассказы графа Л.Н.Толстого». Уже в ранних рассказах писателя критик сумел подметить знание автором «тайных движений психической жизни» героев («диалектики души») и «чистоту нравственного чувства».

Но особое внимание следует уделить тем критическим статьям, которые непосредственно связаны с программными литературными произведениями. Их анализ можно разбить на два этапа: первый – включение отдельных положений статьи в процессе изучения художественного произведения в классе, второй – чтение статьи, организация изучения ее текста после анализа литературного произведения.

Первый этап даст возможность познакомить учащихся с некоторыми положениями статьи, имеющими прямое отношение к развитию конфликта, анализируемым образам, мотивировке поведения героев. К «критическому этюду» И.А.Гончарова «Мильон терзаний» следует обратиться в процессе чтения и анализа комедии Грибоедова «Горе от ума» и на специальном уроке, посвященном ее разбору. В первом случае материал «критического этюда» поможет следить за развитием и характером конфликта пьесы, вместе с опытным читателем-критиком учащиеся вчитываются в текст, сопоставляют свои суждения с замечаниями критика о развитии действия, мотивах поступков героев, подтекстом их реплик.

При анализе драмы А.Н.Островского «Гроза» можно привлечь из статьи Добролюбова «Луч света в темном царстве» положения, характеризующие представителей «темного царства», утверждения критика о неизбежной его гибели. При обсуждении характеров и поступков Тихона и Бориса учитель может предложить школьникам такие вопросы: «Прав ли Добролюбов; счи-

тая, что Борис – «тот же Тихон только образованный»? Справедливо ли, по вашему мнению, утверждение критика, что Тихон и Борис «столь же вредны, что и самодуры»? Докажите свою точку зрения, используя текст пьесы».

Второй этап – это чтение и внимательный анализ статьи. Как же следует организовать эту работу? Какие приемы можно использовать?

Это прежде всего вступительное слово учителя, предваряющее работу над текстом статьи: учитель расскажет или вспомнит с учащимися об общественно-политической обстановке, в которой создавалась статья, объяснит причины, побудившие автора к ее написанию, раскроет или напомним идейно-эстетические взгляды критика.

Комментированное чтение статьи. Комментарий учителя в процессе чтения статьи в классе (ее наиболее важных фрагментов) поможет школьникам лучше почувствовать глубину литературоведческого анализа, нравственный и социальный аспекты публицистических отступлений критика, понять личность критика, ибо, по словам Н.В.Гоголя, в статье «виден еще более сам разбирающийся».

Составление плана статьи, тезисов (дома – конспектов). Обучать девятиклассников, впервые читающих статью В.Г.Белинского, составлению планов, тезисов и конспектов статьи необходимо параллельно с ее анализом (выделить с этой целью два-три отрывка из статьи, поставить к ним вопросы). Только после того как у школьников будут сформированы умения тезирования и конспектирования, эту работу учащиеся могут выполнять самостоятельно, без руководства учителя. Читая статью, школьники учатся следить за логикой развития мысли автора, системой доказательств выдвинутых положений, четкостью выводов.

И в X классе параллельно с чтением и анализом статьи ведется коллективная работа по составлению ее плана. Приводим ниже план статьи Добролюбова «Луч света в темном царстве», который поможет учащимся самостоятельно дома продолжить разбор статьи:

1. Задачи «реальной критики».
2. «В «Грозе» есть что-то освежающее и ободряющее».
3. Образ Катерины – шаг вперед в развитии русской литературы.

4. Почему «решительный русский характер» у Островского дан в женском типе?

5. Добролюбов о характере Катерины.

6. Драма Катерины – борьба естественных стремлений с пред-
рассудками, с моралью темного царства.

7. Самоубийство Катерины – страшный вызов самодурной силе.

8. Тихон и Борис – «жалкие типы», которые «столь же вред-
ны, как и сами самодуры».

9. Жизнь в темном царстве хуже смерти.

10. «Русская жизнь и русская сила вызваны художником в
«Грозе» на решительное дело...».

Опираясь на этот идейно-тематический план, учащиеся могут составить тезисы статьи (в тетрадах или на карточках).

Чтобы облегчить учащимся самостоятельную работу над тек-
стом критической статьи и сосредоточить их внимание на ее
главных положениях, можно дать школьникам в качестве до-
машнего задания ответить на вопросы. Часто составление кон-
спекта на первых этапах работы над статьей превращается в про-
стое переписывание отдельных положений без их осмысления.
Поэтому мы считаем более полезным – составление плана статьи
и подбор тезисов или ответы на вопросы. Назовем некоторые из
возможных вариантов: «Как проявляется отношение критика к
героине пьесы? Что привлекает его в Катерине? В чем он видит
драму Катерины? Как рассматривает ее самоубийство? Согласны
ли вы с точкой зрения критика? На чем основано заключение
Добролюбова, что в Катерине отразился «новый тип, созданный
русской жизнью»? Какое впечатление у вас создалось о критике
на основании прочитанной статьи?»

Иногда вместо тезирования или конспектирования статьи име-
ет смысл предложить учащимся дать письменный развернутый
ответ на один из сложных вопросов статьи. Это следует практи-
ковать в тех случаях, когда статья большая по объему и трудная
для восприятия. Можно предложить учащимся сопоставить тео-
ретические положения критика с их реализацией в статье, напри-
мер требования «реальной критики», данные Добролюбовым в
начале статьи «Луч света в темном царстве», и их реализация в
подходе к анализу драмы Островского «Гроза».

Вопросы заставят учащихся внимательнее читать статью, под-
бирать соответствующие цитаты для ответа, наконец, высказать
собственное мнение о критической статье.

Работа по тезированию и конспектированию статей в старших классах приобретает все более самостоятельный характер, но не является единственным видом работы над статьей. Полезно чаще проводить беседы по ее содержанию, стремиться к тому, чтобы учащиеся высказывали свое мнение по поводу отдельных положений критика, чтобы у них возникало желание в некоторых случаях поспорить с критиком, поэтому так важна постановка проблемных вопросов, использование на уроках элементов дискуссий, проведение урока-диспута.

В нашей литературе имеется ряд произведений, которым критика дала диаметрально противоположные оценки (например, «Евгений Онегин», «Гроза», «Обломов», «Отцы и дети»), большой интерес у учащихся вызывает сопоставление под руководством словесника статей Белинского и Писарева о «Евгении Онегине», Добролюбова и Писарева о «Грозе», Добролюбова и Дружинина об «Обломове», Писарева и Антоновича об «Отцах и детях».

Приводим ниже вопросы дискуссионного характера, которые помогут учащимся подготовиться к уроку-диспуту «Драма А.Н.Островского «Гроза» в оценке Добролюбова и Писарева», обратить внимание на главные положения статей критиков:

□ К каким основным выводам приходит Н.А.Добролюбов в статье «Луч свет в темном царстве»?

□ Почему Д.И.Писарев («Мотивы русской драмы») считает статью Добролюбова «ошибкой»?

□ Что говорит о характере Катерины Добролюбов и Писарев? С кем вы более согласны?

□ Как раскрывает Добролюбов и Писарев отношение Катерины к Борису?

□ Как рассматривает духовную драму Катерины Добролюбов и видит ли эту драму Писарев?

□ Самоубийство Катерины в оценке критиков. С кем вы более согласны и почему?

□ Что дает Добролюбову право назвать Катерину «светлым лучом в темном царстве»?

□ Кого называет Писарев «светлым явлением» и почему Катерина, по его мнению, не может быть им?

□ Кого из критиков вы считаете более правым в оценке Катерины и почему?»

В спорах, в процессе диспута школьники учатся высказывать свое отношение к оценке критиков, отстаивать его, лучше постигают общественно-политические и эстетические взгляды авторов статей, роль данных статей в общественной жизни страны. Диспут может быть проведен и в виде деловой ролевой игры «Критика за круглым столом» обсуждение критиками вышедшего произведения; например: обсуждение романа И.С.Тургенева «Отцы и дети» Писаревым, Антоновичем, Страховым; можно привлечь высказывания о Базарове А.Герцена и самого автора романа.

Таковы возможные приемы изучения литературно-критических статей в школе. Наша задача – сделать это изучение творческим; важно не только научить анализировать эти статьи, но всей системой вопросов, заданий пробудить у учащихся интерес к критической литературе, и тогда чтение критических статей станет не обязанностью, а потребностью учащихся.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

◆ Отберите из критического этюда И.А.Гончарова «Миллион терзаний» материал, связанный с развитием действия в комедии «Горе от ума», личной и общественной драмой Чацкого. Как можно использовать текст статьи Гончарова в процессе чтения и анализа комедии Грибоедова на одном-двух уроках? Какие вопросы, опирающиеся на материал статьи Гончарова, предложите учащимся?

◆ Разработайте конспект урока, посвященный обучению девятиклассников составлению плана, тезисов и конспекта одной из критических статей В.Г.Белинского (используйте 8 и 9 статьи о романе А.С.Пушкина «Евгений Онегин»). На каких вопросах, поставленных в статье, сосредоточите внимание учащихся?

◆ Заключите в один из уроков по обзорной теме «Литература 60-х годов XIX века» (X кл.) сведения о развитии русской критики в эти годы и ее значение в общественной литературной жизни страны.

◆ Подготовьте вопросы для сопоставления на уроке основных положений статей Д.И.Писарева «Базаров» и М.А.Антоновича

«Асмодей нашего времени» о романе И.С.Тургенева «Отцы и дети». Чем вызваны столь противоположные оценки романа?

Л и т е р а т у р а

📖 Е г о р о в Б . Ф . Литературно-критическая деятельность В.Г.Белинского. – М., 1982.

📖 В о й т у ш е н к о В . Д . , К о р о л ь Н . И . Изучение литературно-критических материалов в школе. – Киев, 1982.

📖 К а ч у р и н М . Г . Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы, – М., 1982. – Гл. IX. – С. 118 – 130.

📖 К о с т ы л е в О . Л . Критическая статья на уроке литературы. – Л., 1976.

📖 Урок литературы в средней школе. – М., 1984.



Глава IX

ТЕОРИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ

Теория литературы в современной школе является частью общего курса литературы. Анализ альтернативных 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...» (Г о л у б к о в В . В . Методика преподавания литературы. – М.1962. – С. 202 – 203). 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 самодавяющее, как особый раздел работы, стоящий рядом с изучением произведений и с развитием речи».

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 о литературном герое. Взаимосвязь характеров и обстоятельств	Художественная литература и действительность, образное отражение в художественной литературе 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	Повесть. Былины как один из видов устного народного творчества. 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	Гипербола, постоянный эпитет, метафора, развитие понятия об олицетворении. Интерьер и его роль	Развитие понятия о метафоре. Значение художественной детали	Понятие о языке художественной литературы. Эпиграфы. Афоризмы

	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	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	Развитие понятия о литературных направлениях и литературной критике. Основные потоки русской литературы XX века

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 развитие понятия, обогащение его новыми признаками.

Исследование вопросов теории литературы в школьном изучении отражено в трудах В.В.Голубкова, Н.И.Кудряшова, 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». (Б е л е н ь к и й 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 искус-

ства имеет на протяжении столетий 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 человечества 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 взаимопроникно-

вание 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» (С л а в и н 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» (Р у б и н ш т е й н 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 преобладающим, 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» (Р у б и н ш т е й н 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 «исчезает 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 инструментами познания литературных фактов и решить 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 «функционирование произведения 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 полное правное 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 представления, 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 представле-

ния, 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 показательно 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, выявив 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 сознание 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» (Выготский 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 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 восприятием про-

изведения, 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, придающих особую одухотворенность изображаемому, близость к миру человека явлений природы.

Олицетворение не только помогает образному воссозданию мира природы, но и подчеркивает одну из сторон мира восприятия 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 шеле-

стоят, 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 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 особенностям языковой 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, каков его поворот 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 (Мотольская Д.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, обличить характер земского «равноправия».

Проводя сочинение по композиции картины в VI классе, следует исходить из того, что в первом полугодии школьники знакомы с 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 рассматривают значение отдельных элементов композиции; в VI классе – выясняют расположение героев и их взаимоотношения; роль пейзажа; в VII классе – изучают 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 VI классе учащиеся в ходе работы над текстом отмечают, что «Железная дорога» Некрасова состоит из четырех частей: описание «славной» осени, рассказ автора о тяжелом труде строителей железной дороги, презрение генерала к простому народу, темнота и рабство народа. После того как составлен план стихотворения, учитель обращает внимание класса на его композицию. В процессе коллективной беседы по вопросам выясняется значение каждой части. □ Почему стихотворение начинается с картины «славной осени»? □ Какая часть является главной? □ С какой целью выведен во 2-й части образ белоруса, а в 4-й части – образ подрядчика? □ В чем противопоставлены 2-я и 3-я части?

Во 2-й и 4-й части 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 презрительным замечаниям генерала о народе усиливает обличительную направленность стихотворения. Осенний пейзаж, гармония и тишина в природе, где «нет безобразия», подчеркивают тяжесть жизни эксплуатируемого народа. Значительная часть стихотворения построена в форме диалога, что дает возможность четко раскрыть позиции спорящих сторон.

Учащиеся VII класса уже владеют понятием композиции и 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 году, 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 выраженьем 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 повинаясь закону, все, что мог, ты уже совершил – создал песню, подобную стону, и духовно навеки почил?..» Все стихотворение проникну-

то страстной мечтой о лучшей доле для народа, о его духовном пробуждении.

Изучение рассказа Л.Н.Толстого «После бала» в IX классе (по одной из альтернативных программ) 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, пропорция 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 году. 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. Кре-

стьяне 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, но 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, издали 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 в половину – и ему отведено очень 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 опу-

щены, но чувствуется, какое грустное раздумье охватило «членов земства». Светом выделена фигура крестьянина, сидящего справа. Взгляд зрителя 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». Приведем примеры из сочинений учащихся одной из московских школ, чтобы оценить уровень знаний и умений девятиклассников.

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 некоторые 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 многом 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 не показанный на картине мир – мир подлости и зла.

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 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. Представление девятиклассников 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 типизации 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 IX класса, где проводилось сочинение по картине Мясоедова, подтверждает целесообразность использования картины при изучении композиции. Учащиеся этого IX 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. Современная программа по литературе ориентирует 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» (В ы г о т с к и й 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 относительный, условный характер.

Система формирования у старшеклас­сников взаимосвязанных теоретико-литературных понятий

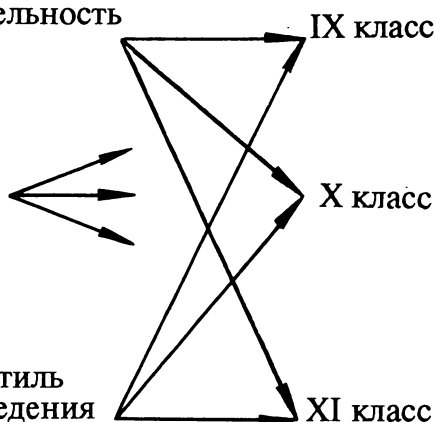
Понятия

Использование понятий
в анализе произведений

Историзм, народность
литературы, содержательность
литературной формы

Романтизм, реализм,
литературный тип

Тема, идея, образы,
композиция, жанр и стиль
литературного произведения



Стрелки слева показывают постоянное взаимодействие и взаимосвязь изучения понятий различного уровня, так как понятия историзма, народности, 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, желательно сформировать

ориентиры в понимании принципа отбора характеров, эпизодов, описаний и приемов типизации героев. 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 Мармеладовых?
- ☐ Сопоставьте Петербург Пушкина, Некрасова и Достоевского.
- ☐ Как Достоевский показал социальную 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 героя.

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 наполнять 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 три 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 при-

знаки понятия, учащиеся соотносят их с особенностями конкретных произведений. В этот период следует накапливать знания, наблюдения, 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 центрального района Москвы, показали, что если активно развивать в указанном направлении деятельности старшеклассников, то в X – XI классах значительно возрастут их познавательные возможности, а соответственно увеличится доля самостоятельности в учебно-воспитательном процессе.

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 внимание уделяется развитию внимания к художественному слову автору, его эстетическим принципам.

Использование понятий в их взаимосвязи является неотъемлемой частью уроков литературы. Уже в IX 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 типических черт жизненного уклада, новаторский характер бытописания, подчиненность отдельных значимых 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 самостоятель-

ной работы, раскрываются перед учащимися гуманитарных классов. Как правило, в программах этих классов представлен более обширный материал по истории литературы, в том числе роман И.А.Гончарова «Обломов». Органической частью уроков становится понятие литературного образа. На уроках по роману можно ярко показать основные компоненты литературного образа – его типичность, 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 изученных 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 самостоятельности, учитель в каждом случае подходит к этому вопросу по-новому. Так, на материале «Обломова» 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 четырем учащимся даются индивидуальные задания.

□ 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, разбираясь 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 Н. А. Добролюбова о литературных предшественниках Обломова, об идейной значимости романа, дававшего «ключ» к разгадке многих явлений русской жизни середины XIX века. Затем внимание учеников обращается на художественное обобщение, которое заключено в образе Обломова.

Работа над романом углубляет понимание типичности, 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 какой-то схеме. 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.

Например, при анализе 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. XII).

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

◆ Какое место занимает теория литературы в школьном литературном образовании?

◆ Назовите принципы изучения элементов теории литературы в школе, которые наиболее соответствуют вашим убеждениям.

◆ В чем вы видите недостатки работы по теории литературы в школе?

◆ Опишите систему и последовательность работы по теории литературы в школе.

◆ Охарактеризуйте позицию одного из исследователей в решении вопроса об изучении теоретико-литературных понятий в школе.

◆ Раскройте последовательность изучения в школе одного из теоретико-литературных понятий.

Л и т е р а т у р а

Беленький Г. И., Снежневская М. А. Изучение литературы в средней школе. – М., 1983.

Балыбердин А. Г. Формирование теоретико-литературных понятий в школе (4 – 7 классы). – Киров, 1974.

Богданова О. Ю. Формирование понятия критического реализма в процессе изучения литературы в 8 классе. – М., 1983.

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 Т. 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.

📖 Эстетическое воспитание школьников: Вопросы теории и методики / Под ред. М.Д.Таборидзе. – М., 1988.



Глава X

УРОК ЛИТЕРАТУРЫ В СОВРЕМЕННОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Проблема 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 идейно-нравственное и эстетическое воздействие на учащихся, роль в нем проблемной ситуации, место урока в системе развивающего обучения, специфика урока литературы, его творческий, эмоциональный характер.

Теоретические проблемы урока как законченного целого, как части общего курса и системы уроков представлены в исследованиях М.И.Махмутова, М.Н.Скаткина, М.А.Данилова, В.И.Стрезикозина, Ю.К.Бабанского, И.Т.Огородникова, И.Н. Казанцева, М.М.Левиной, Г.Д.Кирилловой и других. Исследуются важнейшие проблемы: современные требования к уроку, взаимосвязь содержания урока, выбора методов обучения и организации деятельности учащихся; результативность, эффективность уроков и проблема оптимизации обучения; типология урока; выход на проблему формирования личности ученика; повышение нравственного потенциала урока; содержание и формы самостоятельной работы учащихся на

уроках; проблема развития навыков 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, 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, ТСО и дидактический материал для самостоятельной работы, организация деятельности учащихся и личность учителя.

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

Под структурой урока М.И.Махмутов (Махмутов М.И. Современный урок и пути его реализации. — М., 1978) понимает 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» она называет следующие:

- ✧ возникновение проблемной ситуации и постановка проблемы;
- ✧ выдвижение предположений о вероятном пути решения и выдвижении гипотезы;
- ✧ 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 ученого и учителя.

И.Т.Огородников выступает против прямолинейного отождествления этапов усвоения учащимися знаний (восприятие и осмысление материала, образование понятий и навыков, закрепле-

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

Одна из важнейших проблем современной науки – это проблема типологии уроков. Помимо классификации уроков по основным дидактическим целям (изложение новых знаний, имеющихся знаний и навыков, повторение, 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 себя 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; уроки, 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, умения 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 построении урока: приближение самостоятельной работы учащихся к началу изучения нового учебного материала, увеличение в работе учащихся элементов творчества, сокращение объема однотипной тренировочной работы.

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

М.А.Данилов, суммируя полемику по проблемам урока, ратует за обоснование различных его структур, а также за повыше-

ние 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 перестройке методического руководства и педагогического контроля в новой школе, напоминает, что еще К.Д.Ушинский выступал против традиционной системы занятий, опирающейся на устное изложение знаний, задавание 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 останавливается 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 образы 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 изображённому автором миру и героям, желание систематизировать впечатления от прочитанного, понять произведение как единое целое и вместе с тем свойственная ряду

учащихся чрезмерная логизация в ущерб способности эмоционально воспринять текст.

Остановимся на конкретных примерах изучения романа И.С.Тургенева «Отцы и дети» в X классе.

Различные варианты планирования системы уроков по роману даны в ряде методических исследований. Используем следующее планирование уроков:

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

2-й урок. Базаров и Аркадий в Марьине. Биография героев. Основной конфликт романа. Нигилизм Базарова. 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 работы, увеличить самостоятельность учащихся, активизировать их деятельность.

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 ориентируют 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 работа над целым рядом 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 ито-

говые вопросы: «Как относятся обитатели Марьино к Базарову и почему (братья Кирсановы, Фенечка, слуги, Петр, дворовые мальчишки, старик Прокофьев)?», «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.

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 IX – X 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:

☐ В чем заключается нигилизм Базарова?

☐ Дать анализ XI главы и на основе этого анализа раскрыть авторскую позицию.

☐ 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 знаний и умений девятиклассников, 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 Кукушкиной?

□ В чем вы видите основные особенности художественной манеры 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:

□ На основе наблюдений над текстом решить, как раскрывается личность Базарова в любви к Одинцовой.

□ 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.

Анализ 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, рассмотрение темы «Своеобразие Тургенева-романиста» может 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 анализу текста, постепенное увеличение доли самостоятельной работы учащихся, воссоздание целостности восприятия произведений искусства слова, понимание авторской позиции.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

- ◆ Назовите важнейшие проблемы урока литературы.
- ◆ Охарактеризуйте одну из классификаций типов уроков.
- ◆ Почему В.В.Голубков разделяет уроки на вступительные занятия, ориентировочные занятия, уроки чтения, анализа текста, итоговые занятия?
- ◆ Что лежит в основе классификации уроков Н.И.Кудряшева?
- ◆ Может ли урок начинаться не с опроса, а с фронтальной самостоятельной работы?
- ◆ Какие условия работы на уроке являются наиболее благоприятными для общего и литературного развития учащихся?
- ◆ Чем обусловлен выбор структуры и формы урока?
- ◆ Ознакомьтесь с кратким конспектом урока учителя Е.А.Зининой и ответьте на вопросы:

□ В чем вы видите основную концепцию урока? Со всеми вы согласны?

□ Назовите виды работ, способствующие углублению восприятия учащимися текста художественного произведения.

□ Соответствует ли выбор структуры и технологии урока его содержанию и поставленным задачам?

□ Как вы провели бы урок по данной теме?

**Краткий конспект урока учителя школы № 197
Москвы Зининой Елены Андреевны по теме
«Введение в поэтику Ф.М.Достоевского» (X класс)**

Цели и задачи урока:

✧ уяснение своеобразия творческого метода Ф.М.Достоевского с привлечением ранее изученного литературного материала («Война и мир» Л.Н.Толстого);

✧ освоение учащимися понятия «поэтика» на конкретном сопоставительном материале;

✧ подготовка восприятия учащимися романа «Преступление и наказание»;

✧ приобщение учащихся к духовным ценностям через творчество Ф.М.Достоевского (с привлечением лирики О.Седаковой).

Методика урока: слово учителя, аналитическая беседа, выполнение индивидуальных заданий, комментированное чтение текста, работа со словарями, сопоставительный анализ, выразительное чтение учителя и учащихся.

Х о д у р о к а :

1-й этап

Вступительное слово учителя о всемирном значении творчества Ф.М.Достоевского.

2-й этап

Раскрытие учителем целей и задач урока, работа над понятием «поэтика» с привлечением справочной литературы.

3-й этап

Обращение к поэтике Достоевского в сравнении с поэтикой Л.Толстого.

✧ Отталкивание-притяжение как основа взаимоотношений двух великих писателей (работа с цитатами на доске, сравнение взаимных оценок Л.Толстого и Достоевского).

Материал для сравнения:

<p>Толстой о Достоевском:</p> <p>«Близкий, дорогой, нужный мне человек»; «...но поставить на памятник в поучение потомству нельзя человека, который весь борьба... Достоевский страдает заминкой».</p>	<p>Достоевский о Толстом:</p> <p>«Такие люди – суть учителя общества, наши учителя»; «Это все помещичья литература»; «В «Войне и мире» огромная часть русского строя жизни осталась вовсе без наблюдений».</p>
--	--

(Дополнительный материал к цитатам: в свой последний путь Л.Толстой взял с собой «Братьев Карамазовых»; после выхода «Войны и мира» Достоевский вынашивает замысел «Жития великого грешника» как равного по художественному масштабу произведения).

Самостоятельные выводы учащихся о своеобразии двух талантов.

✧ Сюжетосложение романов «Война и мир» и «Преступление и наказание». Предварительные анкеты учащимся с заданием дать пересказ сюжета «Преступления и наказания» в одной фразе. Анализ лучших вариантов (примеры: «Роман о совести и психологии человека, совершившего убийство»; «О внутреннем состоянии человека, идущего не по своему пути»; «Убийство – муки совести – раскаяние – повинная» и др.).

Обращение к учащимся с вопросом: «Можно ли аналогично пересказать сюжет «Войны и мира»? Если нет, то почему?» Уяснение задач, стоящих перед двумя художниками (жизнь в ее многообразии у Толстого и обращение к одному из ее коренных вопросов у Достоевского), и их реализация в образно-поэтической системе романов. Многогеройность «Войны и мира» и сосредоточение на внутреннем мире Раскольникова в «Преступлении и наказании».

Индивидуальное сообщение ученика о сходных моментах в сюжетах двух романов (обращение к фразе Пьера Безухова в начале романа: «...Для общего блага он, Наполеон, не мог остановиться перед жизнью одного человека»).

✧ Идеинный пафос творчества Ф.М.Достоевского и его звучание в разные периоды развития нашего общества. Вопрос к классу: «Почему творчество Достоевского долгое время находилось под запретом у себя на родине?»

Анализ предварительных анкет с ответами на «раскольниковский» вопрос: «Согласитесь ли вы на всеобщее счастье ценой жизни одного никчемного человека?» (ознакомление класса со статистикой положительных и отрицательных ответов).

Постановка учителем прогнозирующих вопросов: «Как на это ответили бы: большевики в 1917 году? Лев Толстой? Карл Маркс?»

Выводы в единстве идеалов писателей-гуманистов при одновременном несходстве средств их воплощения.

4-й этап

Влияние поэтики Достоевского на современный литературный процесс. Обращение к духовной поэзии современной поэтессы Ольги Седаковой, осознание глубинных связей ее стихов с нравственной проблематикой романа «Преступление и наказание». Выразительное чтение учителем стихотворения из цикла «Старые песни» как заключительный эмоциональный аккорд урока:

Грех

Можно обмануть высокое небо –
высокое небо всего не увидит.
Можно обмануть глубокую землю –
глубокая земля спит и не слышит.
Ясновидцев, гадалей и гадалок –
а себя самого не обманешь.

Ох, не любят грешного человека
зеркала и стекла, и вода лесная:
там чужая кровь то бежит, как ветер,
то сверкнет, как змея больная:

– Завтра мы встанем пораньше
и пойдем к знаменитой гадалке,
дадим ей за работу денег,

чтобы она сказала,
что ничего не видит.

Вопрос к прочитанному: «Так ли развивается тема греха в романе Достоевского?»

Наблюдения учащихся: совпадение авторских позиций в решении проблемы «саморазоблачения» героя (лирического и эпического) и темы нравственного наказания. Мотив внутренней свободы человека в его нравственном выборе.

Чтение второго стихотворения.

Человек он злой и недобрый,
скверный человек и несчастный,
и кажется, мне его жалко,
а сама я еще не добрее.

И когда мы с ним говорили,
давно и не помню сколько,
ночь была и дождь не кончался,
будто бы что задумал,
будто кто-то спускался
и шел в слезах, и сам, как слезы –

не о себе, не о небе,
не о лестнице длинной,
не о том, что было,
не о том, что будет, –

ничего не будет,
ничего не бывает.

Вопрос к учащимся: «Каково отношение Достоевского и современной поэтессы Седаковой к своему герою? В чем различие финального звучания судьбы Раскольников и литературного героя стихотворения?»

Наблюдения учащихся: общее у двух художников – неосуждение павшего человека, подключение к его страданиям при понимании всей глубины его греха. «Нераскайавшийся Раскольников» в стихотворении Седаковой, внутренняя безысходность его финала. Вера Достоевского в возможность нравственного возрождения человеческой личности.

5-й этап

Обобщающее слово учителя о вечных вопросах бытия как основе большой литературы и о многообразии форм их решения; о необходимости постижения узловых моментов и поэтики писате-

ля как исходного условия глубокого понимания текста знаменитого романа.

◆ Дайте анализ материалов планирования уроков по рассказу И.С.Тургенева «Бежин луг» и развернутого плана четвертого урока. Определите его место в системе уроков.

**Чурикова Мария Владимировна, учитель школы № 510
Москвы. И.С.Тургенев, «Бежин луг» (VII класс)**

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» – восторженное отношение писателя к родному языку и как своеобразный эпиграф к изучению рассказа «Бежин луг». Место рассказа в ряду «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 начиналось», 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.)

☐ Есть ли связь между тургеневским описанием утра и музыкальной композицией Грига?

✧ 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. «Записки 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 описания 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-земледедца. «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 убится, 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 по-

мощью разума, т.е. рационалистически. Он противопоставит 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 которых он пытался осмыслить вопрос о соотношении природы и творящей личности. Поэтому анализ «Бежина луга» позволяет наметить линию, которая становится главной в осмыслении Тургеневым природы как предмета эстетических размышлений и художественного изображения.

◆ Ознакомьтесь с планированием уроков учителя Н.Н.Кубышиной по обзорной теме «Серебряный век русской поэзии» в XI классе (с гуманитарной ориентацией). Дайте анализ материалов уроков; определите их литературоведческую концепцию. Подготовьте свой вариант планирования.

**Кубышина Наталия Николаевна, учитель школы № 866
Москвы, XI класс (с гуманитарной ориентацией)**

Поурочное планирование

1-й урок. Лекция учителя о культуре России в начале XX века. Понятие эпохи, обозначаемой «серебряный век». Аналогия с «золотым веком» пушкинской эпохи и в то же время полифонизм поэзии «серебряного века» как главная отличительная особенность.

Выразительное чтение учителем и учащимися, а также прослушивание записей с чтением произведений И.Бунина, С.Есенина, О.Мандельштама, В.Брюсова, А.Ахматовой, Н.Клюева, М.Кузмина, А.Блока, Н.Гумилева, К.Бальмонта, В.Нарбута, А.Белого, М.Цветаевой.

Постановка проблемы: что объединяло поэтов «серебряного века», каковы критерии «причисления» того или иного поэта к этой блестящей плеяде?

2-й урок. Лекция учителя: основные особенности литературного процесса конца XIX – начала XX века. Причины по-

явления декадентских течений в литературе и искусстве. Идейно-художественная неоднородность модернизма. Основные направления декадентства в России: символизм, акмеизм, футуризм.

Доклады учащихся. История возникновения и развития символизма в русской поэзии. «Религиозный символизм» Д.Мережковского и З.Гиппиус.

Старшее поколение символистов: В.Брюсов, К.Бальмонт, Ю.Балтрушайтис, А.Миропольский, Вл.Гиппиус, Ф.Сологуб, И.Анненский.

«Младшие» символисты: А.Блок, А.Белый, Вяч.Иванов, С.Соловьев.

Беседа с учащимися. Своеобразие видения мира поэтами-символистами и его отражения в искусстве: мистическое содержание, поэзия символов, расширение художественной впечатлительности (Мережковский Д. «О причинах упадка и о новых течениях в современной русской литературе» – манифест декадентов).

Чтение и анализ стихотворений поэтов-символистов (К.Бальмонт. «Безгласность»; В.Брюсов. «Творчество»; И.Анненский. «Я люблю»).

Формирование понятия о символе как «Эхе иных звуков» – Вяч.Иванов (в процессе анализа стихотворения А.Блока «Усталость»).

Самостоятельная работа учащихся. Символ в реалистической и декадентской литературе (сопоставительный анализ стихотворений поэтов-символистов и произведений русской классической поэзии).

3-й урок. Лекция учителя с элементами беседы. Кризис символизма в 1910 году и появление новых декадентских течений как две попытки – эволюционная и революционная – выхода из него. Оформление акмеизма в статье М.Кузмина «О прекрасной ясности». Творчество М.Кузмина. «Александрские песни».

Основные положения статьи Н.Гумилева «Наследие символизма и акмеизм» (расширение символа, перерастание этических проблем в эстетические и др.).

Самостоятельная работа учащихся: знакомство с творчеством столь различных поэтов, входящих в «Цех поэтов», как Н.Гумилев, А.Ахматова, О.Мандельштам, С.Городецкий.

Доклады учащихся. Обсуждение. Проблемное изложение содержания статьи А.Блока «Без божества, без вдохновенья».

4-й урок. Лекция учителя о поэтах-футуристах. Отрицание реализма как копирования жизни. Теория искажения жизни.

Анализ текста. Выразительное чтение и анализ стихотворений Д.Бурлюка, В.Каменского, В.Маяковского, В.Хлебникова, И.Северянина, Б.Пастернака.

Доклады учащихся: антиэстетизм футуристов как источник новаторства.

Различные художественные принципы В.Хлебникова и В.Маяковского в подходе к словотворчеству.

Переплетение прошлого, настоящего и будущего в творчестве «рыцаря поэзии» – В.Хлебникова.

5-й урок. Знакомство с творчеством М.И.Цветаевой.

Вступительное слово учителя о поэтах, не связанных с определенным течением (А.Толстой, В.Ходасевич, С.Черный, М.Цветаева).

Анализ текстов произведений М.И.Цветаевой.

Анализ стихотворений «Тоска по Родине», «Стихи к Блоку», – духовный мир личности героя.

Самостоятельная работа – отчет. Составление сборников стихотворений М.И.Цветаевой.

Итог: объединяет всех поэтов «серебряного века» осознание необычайности эпохи – эпохи исторических катастроф, кровавых потрясений и гениальных открытий.

Л и т е р а т у р а

☐ Активные формы преподавания литературы: Лекции и семинары на уроках в старших классах / Сост. Р.И.Альбеткова. – М., 1991.

☐ И л ь и н Е . Н . Рождение урока. – М., 1986.

☐ К а ч у р и н М . Г . Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы. – М., 1988.

☐ К в я т к о в с к и й Е . В . , М а т в е е в а З . И . Дидактический материал по литературе для 9 класса вечерних (сменных) школ. – М., 1979.

☐ К о л о к о л ь ц е в Е . Н . Искусство на уроках литературы. – Киев, 1991.

☐ К у р л я н д с к а я Г . Б . Художественный метод Тургенева-романиста. – Тула, 1972.

☐ М е щ е р я к о в а Н . Я . , Г р и ш и н а Л . Я . Формирование активной гражданской позиции на уроках литературы в 4 – 7 классах. – М., 1987.

- 📖 О н и щ у к В . А . Урок в современной школе. – М., 1981.
- 📖 П е р е в о з н а я Е . В . Нравственное воздействие литературы: VIII – X кл. – Минск, 1981.
- 📖 Современный урок русского языка и литературы / Под ред. З.С.Смелковой. – Л., 1990.
- 📖 С т р е з и к о з и н В . П . Организация процесса обучения в школе. – М., 1964.
- 📖 Урок в восьмилетней школе / Под ред. М.А.Данилова. – М., 1966.
- 📖 Урок литературы в средней школе / Под ред. Т.Ф.Курдюмовой. – М., 1984.
- .



Глава XI

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Комплексный подход к обучению и воспитанию школьников требует осмысления взаимосвязи различных сфер бытия и сознания личности. Развитие школьника представляет собой сложный процесс взаимовлияний, стимулирования и торможения друг другом многообразных видов деятельности. «...Что такое человеческая жизнь? – пишет А.Н.Леонтьев. – Это есть совокупность, система сменяющих друг друга деятельностей... Деятельность выступает как процесс, в котором осуществляются взаимопереходы между полюсами «субъект – объект» (Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977. – С. 81).

Связь речевой деятельности и общего психического развития ребенка всегда вызывала внимание психологов, так как помогала решать более общую и методологически значимую проблему соотношений мышления и речи (Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.; Л., 1934; Лурия А.Р. Развитие речи и формирование психических процессов // Психологическая наука в СССР. – Т. 1. – М., 1959).

Для методической науки исследования психологов оказываются основой построения системы развивающего обучения. Труды М.А.Рыбниковой, работы Н.Д.Молдавской, Н.В.Колокольцева, К.В.Мальцевой, Т.А.Ладыженской, Э.С.Смелковой создали

предпосылки для объединения усилий двух школьных предметов: литературы и русского языка – в развитии речи учащихся. Однако для создания единой системы влияния на учащихся необходимо определить соотношение литературного и речевого развития школьников.

Сближение задач литературного и речевого развития школьников оказывается условием постижения искусства слова. Речевая скованность приводит к прямолинейности оценки героев и ситуаций художественного текста. Обедненность собственной речи не позволяет читателю почувствовать многие оттенки авторской мысли. Кроме того, каждый новый писатель, наделенный своеобразием стиля, мироощущения, требует от школьников овладения новой языковой манерой, иными пластами лексики, побуждает освоить новые интонации речи, воспринять иную, чем прежде, музыку фразы.

В этой связи становятся понятны усилия учителей и методистов, стремящихся обеспечить взаимодействие анализа художественного произведения и развития речи. Сложность решения этой задачи объясняется прежде всего тем, что в условиях школы литература становится учебным предметом, но не должна при этом терять качества искусства. Именно сохраняя свойства художественного воздействия на читателя, литература способствует развитию ученика, его общей и речевой культуры. Однако общение с содержательной, яркой, увлекательной книгой, каким бы захватывающим оно ни было, автоматически не может привести к преображению речи читателя. Нужны система работы, тренировка, упражнения. Здесь-то и возникают противоречия между художественной природой искусства и дидактическими задачами учебного предмета. Преодолению этих противоречий помогает предложенная В.Я.Коровиной система уроков развития речи при повторном обращении к художественному тексту. (К о р о в и н а В. Я. Анализ произведений советской литературы в процессе проведения уроков развития устной речи учащихся IV – VII классов // Изучение литературы в IV – VII классах. – М., 1977. – С. 8). Уровень речевого закрепления, оформления общих сдвигов в литературном развитии школьника оказывается итоговым. Сдвигами в речевом развитии обычно завершается определенный этап закрепления новых мыслей, чувств, отношений в сознании учеников. Система

творческих заданий, ведущих от воспроизведения текста к продуктивной речи, может быть создана не волюнтаристски, а реально лишь при тщательном исследовании характерных особенностей художественного восприятия и речевой деятельности ученика на каждом этапе его развития. Поэтому насущной задачей методики становится соотнесение периодов литературного развития и специфики речевой деятельности учащихся на разных ступенях обучения.

Работы А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина, Н.С.Лейтеса, Л.И.Божович, А.Валлона и других психологов позволяют наметить общую схему психического развития школьника. От непосредственного и конкретного восприятия жизни, характерного для младших школьников, через самоуглубление подростка ученик приходит в возрасте ранней юности к широкому и теоретическому, сознательному рассмотрению мира и своих связей с ним.

При всем обилии научных исследований, посвященных развитию речи школьника, у нее до сих пор нет определенной картины эволюции речи ученика, соотнесенной с возрастным и литературным развитием.

Попытаемся все же проследить ее в реакциях школьников на литературные произведения.

В V классе детям были прочитаны «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях» и «Сказка о золотом петушке» и предложено ответить на несколько вопросов («Какая из сказок больше понравилась и почему? Кто из героев «Сказки о мертвой царевне» нравится больше других? Почему Елисею удалось разбудить царевну? Какой видит себя царица в зеркальце? Кому из героев «Сказки о золотом петушке» вы сочувствуете? Прав ли звездочёт, требуя отдать ему Шамаханскую царицу? Почему золотой петушок клюнул царя в темя? Какой «урок» содержит в себе сказка? Одинаково ли выглядит Дадон в начале и в конце сказки? Нарисуйте словесно его портрет»).

2/3 опрошенных как наиболее близкую себе выбрали «Сказку о мертвой царевне», мотивируя свое мнение тем, что здесь «добро побеждает зло», что сказка «хорошо написана», что она «о верности». Оптимистическая устремленность детства и удовлетворение победой светлого начала сказались в этом выборе (Сказки Пушкина в школе. – М., 1972). Однако

«Сказка о золотом петушке» оказалась привлекательной для тех детей, которые отчетливее осознают присутствие зла в жизни и необходимость его преодоления. Для этих читателей в «Сказке о золотом петушке» «больше поучительного», так как она напоминает, что «нельзя забывать добро», «надо выполнять обещания»; они радуются тому, что «прославляется петушок, который далеко видит», что «петушок отомстил Дадону за звездочета». Отвечая на другие вопросы, дети обнаруживают способность понять общий смысл сказки, мотивировать основные повороты сюжета, реже – представить воочию ее героев.

Эмоциональная оценка сказок в ответах детей очень ярка и определена. Эта живость чувств по отношению к прочитанному сказывается в том, что ученики в письменных работах сохраняют интонации и стиль устной речи. Отвечая на вопрос, они как бы участвуют в диалоге со спрашивающим. Поэтому их ответы похожи не на законченную монологическую речь, а на реплику, сохраняющую непосредственность разговорной интонации («Да! Звездочет прав, потребовав у Дадона Шамаханскую царицу. Потому что царица была нехорошая», «Нет! Царь Дадон выглядит в начале и в конце сказки по-разному», «Отчего? Да потому, что царь не дал звездочету Шамаханскую царицу», «Потому что злые чары не навсегда»).

Повторение (усеченное) вопроса, восклицательные утверждения, пропуск логических звеньев рассуждения (как в первом ответе) – таковы стилистические формы выражения детской эмоциональности. Она сказывается и в том, что ученики без принуждения со стороны спрашивающих включают в ответ полюбившиеся строки из сказок, еще и еще раз с наслаждением вслушиваясь в пушкинский текст. Особенно часто цитируются места, драматически значимые (Елисей у гроба, спор звездочета с Дадонем).

Признаком эмоциональности стиля оказывается настойчивое повторение рядом близких эпитетов или одного и того же словосочетания («**Я полюбила**» из «Сказки о мертвой царевне», «**я полюбила** всех, кроме второй царицы», «Царь Дадон в конце выглядит седым, **старым стариком**»).

Эмоциональность стиля выявляется и в употреблении экспрессивной лексики («Золотой петушок клюнул царя в'темь,

потому что он **стукнул** жезлом звездочета»). У Пушкина экспрессия еще явственнее: «Царь хватил его жезлом по Лбу...» Но на фоне чаще встречающегося в ученических работах «ударил» глагол «стукнул» может служить признаком более явственного чувства читателя («Я полюбил королевича Елисея. Он был **такой добрый** и отправился за царевною в дальний путь»).

Из средств художественной образности ученики V класса чаще всего употребляют эпитеты и сравнения. Причем сравнение, которое оказывается средством образности, наиболее рано включенным в речь ребенка, связано в работах учеников V класса с наивным уровнем мышления, но яркой при этом эмоциональностью («Мне понравилась царевна и пес. Царевна была трудолюбивая, пес был приветлив и добрый, как царевна»). Эта же девочка очень выразительно нарисовала два портрета царя Дадона, вместо словесного описания его облика в начале и в конце сказки. В первом случае у Дадона растерянное, беспомощное лицо и наивный взгляд. Рамка портрета зеленая. На втором портрете, окаймленном красной рамкой, заострены линии бороды, нахмурены брови, лицо не округлое, а жесткое, взгляд прям, гневен, губы не полуулыбчиво растянуты, как на первом портрете, а сурово сжаты. Рисунок по-детски передает довольно сложную, эмоционально тонкую оценку читателем литературного героя. Но выразить ее в словах ученице трудно.

Для большинства учеников эпитет становится наиболее привычной формой выражения оценки героев и ситуаций произведения. При этом в большинстве работ четко представлена тенденция к употреблению эпитетов антонимического порядка («Царь Дадон выглядит в начале сказки **старым**. В конце сказки, когда он встретился с Шамаханской девицей, он стал как бы **молодой**»; «Дадон сначала был **добрым**, а когда привез Шамаханскую царицу, стал **злым**»; «В первый раз зеркальце сказало царице, что она **красивая**, а потом **безобразная**»). Стремление к противопоставлению эпитетов иногда огрубляет смысл авторского повествования. Так уровень развития речи прямо сказывается на выявлении читательских реакций, в какой-то степени и на формировании их. Прямое противопоставление эпитетов связано с однолинейностью и рельефностью читательского восприятия. Нам уже приходилось

замечать, говоря о периодах литературного развития школьника, что для учащихся V класса характерна способность видеть основные контуры идейного содержания произведения, но они не умеют раскрывать противоречивость эмоций и смысла художественного текста. Целостность такого восприятия соседствует со схематизмом, что непременно сказывается в способе оформления читательских впечатлений.

Однако в речевом развитии учеников V класса видны и потенциальные сдвиги в сторону большего разнообразия определений («В начале сказки царь выглядит **честным и справедливым**, а в конце он **злой, коварный и обманчивый**»).

Ученикам удастся избежать в эпитетах прямых антиномий, когда постигаются более сложные аспекты характеристики героя. Стало быть, литературное развитие, углубление читательской восприимчивости способно оказать воздействие на расширение и более тонкую эмоциональную окраску речевого диапазона школьников.

Одним из стимулов речевого развития школьников, очевидно, должно оказаться пробуждение читательского воображения, следы которого в работах учеников V классов представлены довольно скупо. Два вопроса, ориентирующие на конкретизацию читательского образа («Какой видит себя царица в зеркальце? Одинаково ли выглядит царь Дадон в начале и в конце сказки?»), как правило, не вызывают у пятиклассников попыток словесно нарисовать облик героя, зрительно представить себе эпизод. Может быть, это связано и с тем, что речь идет о героях «злых», неприятных, не близких детям. Однако, когда мы давали подобные вопросы, адресуясь к героям положительным, ответы были отвлеченными. Характерность отрицательного героя обычно в читательском сознании (часто это связано со свойствами художественного текста) прочерчена сильнее. Положительный герой, как правило, наделается набором общих эпитетов («красивый», «стройный» и т.д.).

Как мы убедились, большинство учеников V классов вместо проявления облика героя дают определение его внутренних качеств, подчеркивая в эмоциональном эпитете читательскую оценку образа. Отношение в речи детей как бы подавляет изображение, что связано с отсутствием активной работы воображения читателя при непосредственности и силе чита-

тельских эмоций. Преобладание экспрессии над изобразительностью в речи и сознании ребенка может быть объяснено психологически с позиций теории Л.С.Выготского (Выготский Л.С. Мышление и речь. — М.; Л., 1934. — С. 120 и след.), который видел в речи детей переизбыток субъективных связей, замещающих недостаток объективных. Правда, синкретизм детского восприятия и «мышление в комплексах» — значительно более ранние, нежели V класс, стадии развития мышления и речи. Однако следы прошлых периодов при всей стремительности движения ребенка оказываются во многом стойкими.

Вместе с тем в работах некоторых учеников читательские образы явственны («Царь Дадон старый, с длинной бородой. Вот он лежит и вздыхает в постели. Его волнует то: «А вдруг на меня пойдут войной»). Живость, изобразительность речи школьников во многом зависят от деятельности читательского воображения. Точность видения сцены побуждает ребенка к яркой интонационности речи, лексическому разнообразию, эмоциональной экспрессивности высказывания («Ведь он заплакал и с горя со всей своей силы ударился о гроб. К его удивлению, царевна ожила»).

Итак, речевое развитие учеников V-х классов, которые как читатели наделены признаками «наивного реализма», характеризуется эмоциональной экспрессивностью речи, сохранением в письменной речи разговорных интонаций и структуры диалога, тяготением к антиномии в употреблении эпитетов.

Обратимся теперь к VI-м классам, при нормальном развитии завершающим стадию «наивного реализма» в отношении к искусству. Присмотримся к речевым особенностям шестиклассников, способам и формам выражения читательской позиции в письменной речи при ответах на вопросы по повести Пушкина «Выстрел».

Для работ шестиклассников в сравнении с учениками V-х классов характерна четкая связность повествования. Как правило, это пересказ с элементами рассуждения, причем во многих случаях стиль изложения интуитивно приближен к авторской манере («Когда Сильвио отказался вызвать обидчика на дуэль, Белкин охладел к нему, обвиняя в несмелости»). Интуитивным следованием пушкинской манере можно объяснить и энергию стиля, лаконизм предложений, скупость образных средств речи.

Впрочем, в этом, несомненно, сказываются и особенности возраста, захваченного действием и потому предпочитающего прямые глагольные конструкции. Так или иначе, в работах шестиклассников заметна тенденция к объективности восприятия и выражения авторской мысли. Разумеется, пока это приближение лишь частичное и интуитивное. Без анализа произведения, без вопросов, вовлекающих в раздумья над повестью, шестиклассники оказываются не в состоянии постигнуть сложную концепцию повести Пушкина.

Эпитет сохраняет права первенства среди художественных средств изобразительности. Сравнение изредка встречается при передаче наиболее драматических моментов действия («Сильвио был в ярости, словно дьявол, но не стал стрелять в безоружного»). Однако у шестиклассников замечен новый характер эпитета. Если раньше, в V классе, эпитет прилагался к вещам, людям, то теперь он определяет и отвлеченные понятия («Спокойное и равнодушное поведение графа», «Кончились мучительные годы жажды мщения», «Рассказчик говорит, что у графа **открытый и дружелюбный вид**»).

Шестиклассники явно осваивают язык мысли, который напряженно искал сам Пушкин. И в этом не только верность их художественной интуиции как читателей, но и новые возможности речи, открытые возрастом и образованием. Эпитет в ответах шестиклассников лишен прямолинейности противопоставления даже тогда, когда речь идет о контрастных явлениях («Сильвио в первой дуэли **злбный**. Он во что бы то ни стало хотел отомстить. И все же он отказывается от выстрела, потому что граф безразличен к жизни. Ему все равно, выстрелит Сильвио или нет. Ничего его не беспокоило. Во второй дуэли Сильвио **почувствовал удовлетворение**»). Кстати, вот пример того энергетического стиля, о котором мы говорили выше. Неловкость выражения «почувствовал удовлетворение» идет, может быть, от невольного стремления к архаизации стиля. В сущности, это эпитет, но не антоним к «злбный»).

Сдвиги в пользовании эпитетом отражают общее усложнение читательских реакций и внутреннего мира шестиклассников. Они замечают в тексте сложные душевные движения, пытаются мотивировать довольно разнообразно поведение героя, а не отдельный его поступок.

Эти заметные сдвиги в читательском восприятии и общем развитии школьника создают новые трудности в пользовании письменной речью. Содержание, которое видит в произведении шестиклассник, достаточно сложно и в чем-то опережает возможности его речи. Часто это ведет к тавтологии слов и выражений, упорному хождению по кругу одних и тех же словосочетаний, из которых ученик хочет вырваться, к воплощению более сложной, чем возможности его речи, мысли («Сильвио уже мог очень трезво оценить все то, что **произошло**. Пушкину важно было дать понять читателю, какие перемены **произошли** в *характере* Сильвио, в его мнении о графе, о *характере* графа»).

Трудности освоения языка мысли сказываются и в непреднамеренном смешении разных лексических пластов речи шестиклассниками («Рассказчик сам впоследствии называет свою жизнь в армии «шумной и беззаботной». После того, как он поселился в деревне, он как бы не жил, а **тянул время**... Он сделался заурядным, средним человеком». Мы подчеркиваем просторечные выражения, которые контрастируют с остальным слогом речи).

Смесь бытовой и книжной речи, жаргона («тянул время») и высокой лексики в ответах шестиклассников проступает как след той напряженной работы, которая требуется, чтобы завоевания общего и литературного развития сказались в письменной речи. Таковы трудности вступления подростка в «эпоху рассуждающего мышления» (П.П.Блонский).

Довольно сложная по содержанию мысль у шестиклассника еще не находит достойного словесного оформления и проигрывает от этого даже в его собственных глазах. Нам приходилось разговаривать с учениками VI-х классов, которые не сдали работы вместе со всеми. Часто оказывалось, что причина тому – неверие в возможность полно выразить свое впечатление в письменном ответе. Шестиклассники, при всей захваченности художественным произведением, при желании поделиться своими читательскими впечатлениями, уже осознают свои действия со стороны, наблюдают себя извне, «рефлектируют».

Читатель начинает осознавать движение своих эмоций, подвижность, смену впечатлений. Чтение в работах шестиклассников – предстает как процесс изменения оценки героев, оправдания впечатлений и чувств читателя («В начале повес-

ти может показаться, что ни Сильвио, ни рассказчик не собирались менять свой образ жизни. Сильвио все так же занимался бы своим «искусством», а рассказчик служил бы в армии. В дальнейшем видно, что у Сильвио была цель, которую надо достигнуть, а у рассказчика нет»). Подобная рефлексия – один из признаков растущего самоутверждения подростка, которое многие психологи признают доминантой возрастного периода (Левитов Н. Л. Детская и педагогическая психология. – М., 1964. – С. 221; Крутецкий В. А., Лукин Н. С. Психология подростка. – М., 1965. – С. 221; Краковский В. П. О подростках. – М., 1970. – С. 115; Лейтес Н. С. Возрастные предпосылки умственных способностей // Советская педагогика. – 1974. – № 1. – С. 100; Маркова А. К. Психология обучения подростка. – М., 1975. – С. 18). Это самоутверждение «от обратного», желание не оступиться, не сказать чего-либо недостойного, способного уронить подростка в глазах окружающих. Но есть и другая сторона этой «рефлексии». Подросток сознает свое высказывание как одно из возможных мнений, а не единственное. И в этом состоит приближение школьников к объективности взгляда на мир, на явления искусства, собственное самосознание. Речевыми признаками «рефлексии» оказываются в ответах шестиклассников выражения, подчеркивающие условность впечатления и самой формы высказывания мысли («как бы», «мне кажется», «вероятно»).

Стремлением к объективности взгляда объясняется и бóльшая, в сравнении с учениками V-х классов, сдержанность эмоций, выражением которых в стиле оказывается инверсия, вопросительные и восклицательные интонации.

Проявлением эмоциональности мы считали и использование учениками экспрессивной лексики, и усиление чувства, «нагнетание» эмоции повторением рядом стоящих близких по смыслу слов («Честь и чувство собственного достоинства, которыми Сильвио так дорожил, были унижены, растоптаны каким-то по-весой»).

Структура монологической речи у шестиклассников в письменных ответах оказывается господствующей. Трудность изобразительной речи для шестиклассников остается реальной, хотя сдвиги в работе читательского воображения есть. Но работа

«эмоционального воображения» здесь перерастает в пластическое решение сцен, «прорастает» изобразительными деталями, свидетельствующими о наглядности читательского образа.

Обращаясь к работам восьмиклассников, которым было предложено ответить на те же вопросы по повести «Выстрел», мы замечаем значительно выросшую культуру слога, мышления, чувств, особенно раскованность и активность работы читательского воображения, тонкое внимание к отдельным художественным деталям. Работы восьмиклассников, как правило, написаны как единый монолог. Ученики меняют порядок ответа на вопросы, подчиняя рассуждение общей логике своей мысли или следуя импульсивному движению читательского чувства. Письменная речь строится не столько на последовательно-логическом развитии мысли, сколько следует прихоти ассоциаций. При этом усиление рефлексии читательского восприятия ведет учеников не только к использованию вводных выражений («по-моему», «кажется» и т.п.), но к попытке воспроизвести сам процесс обдумывания произведения, противоречивость чувств, испытанных при чтении («В ходе чтения я узнала, что Сильвио не жесток, а великодушен. Это усилило мое уважение к нему. В начале повести граф представляется мне блистательным молодым человеком, но во второй дуэли он струсил, и если бы не его рассказ о ней, то у меня осталось бы о нем плохое мнение»). Раскрытие читательских чувств у восьмиклассников усиливает экспрессию эмоциональных эпитетов, которые становятся основой образности стиля. Герои повести окружены оценочными эпитетами («неприятен», «симпатичен», «вызывает восхищение», «живя ярко и прекрасно»). Категоричность нравственной оценки героев и ситуаций произведения побуждает восьмиклассников снова, как мы это замечали в V классе, обратиться к антонимам («Если в начале повести Сильвио представлялся мне заядлым дуэлянтом, светским повесой и задирой, то в конце он предстает человеком честным, благородным, который может стать выше чувства мести»). Однако восьмиклассники при резкости оценки видят сложность явлений. Поэтому для письменной речи здесь характерны синтаксические конструкции, передающие противоречивость героев, многомотивно объясняющие их поведение («В этом видна его независимость, но в то же время эгоизм», «Рассказчик представляется мне человеком чест-

в круг его интересов и вместе с тем соответствовать природе художественного произведения, логике науки о литературе.

Проблемы литературного анализа неразрывно связаны с вопросами, жизненно важными для общего развития учеников. При верно поставленном проблемном вопросе поиск истины объединяется с личной заинтересованностью ученика и ситуация затруднения, когда дети не могут разрешить проблему, опираясь лишь на прошлый опыт и представления, вызывает потребность в новых знаниях, более глубоком осмыслении материала.

Самостоятельность должна выражаться не только в умении учеников сформулировать свою точку зрения, но и в их способности аргументировать ее, сопоставить с другими мнениями, отказаться от необоснованных предложений, пересмотреть свои прежние впечатления, если они оказываются неоправданными.

Научный спор не автоматически рождает проблемную ситуацию в сознании учеников. С другой стороны, когда учитель идет на поводу у прямо выраженных интересов учеников, не учитывая при этом художественный материал произведения, проблемность вопроса также может оказаться внешней. При анализе отрывка «Разведка Метелицы» иногда предлагают проблемный вопрос такого характера: «Можно ли считать Метелицу хорошим разведчиком, если он не сумел выполнить задание отряда, неосторожно вел себя с пастушонком?..» Вопрос этот вызывает оживление в классе. Дети горячо обсуждают, какими качествами должен обладать «настоящий» разведчик, и даже находят эти качества в Метелице («Сумел выведать у пастушонка, где белые» и т.д.). Но вопрос не органичен для произведения. Писатель ценит в герое при встрече с пастушонком не осторожность разведчика, а способность остаться человечным даже в самых суровых и опасных обстоятельствах.

И если идти вслед за писателем, открывая художественную логику его мысли, вопрос бы надо поставить иначе: «Почему Метелица доверился пастушонку?» Этот вопрос также вызовет проблемную ситуацию, оживит класс, но его преимущество в том, что он органичен для произведения.

Одним из существенных качеств проблемного вопроса оказывается его емкость, способность охватить не только единичный

«Эпоха связей, осознания причин и следствий» (IX – XI классы) часто заставляет читателя смотреть на произведение «сверху», не замечать деталей. При чтении ослаблена конкретизация художественного образа в сознании читателя. Неконкретность видения текста сказывается в том, что десятиклассники, отвечая на вопросы по повести «Выстрел», в самой общей форме рисуют портреты героев, определяя свойства личности и не заботясь о внешнем изображении этих свойств. Беглое и часто однолинейное истолкование художественных деталей (в данном случае сравнений) также свидетельствует о стремлении десятиклассников не погрузиться в текст, а скорее встать над ним. Ученики выпускного класса охотнее пользуются собственными сравнениями, чем истолковывают авторские. Свобода и самостоятельность создания сравнения, эпитета, олицетворения заметны во многих работах («Граф мне запомнился красавцем, повесой с изысканными манерами. Этакой любимчик фортуны и женщин. И если бы не Сильвио, жизнь графа была бы похожа на ровную дорогу, обсаженную тополями, по которой можно долго и приятно ехать»). Расширение лексических пластов речи десятиклассников делает доступной ироническую, лирическую, патетическую интонацию в их рассуждениях («Над этим человеком весь рассказ витала какая-то зловещая тень, которая вызывала если не страх, то по крайней мере тревогу. Сильвио затмил собой всех остальных героев рассказа»). Интересно, что десятиклассники часто пользуются олицетворениями при употреблении существительных с отвлеченным значением («заперт в бессмыслице жизни», «оттачивая свое ужасное искусство»). Показательно, что ученики используют приложения, как бы вводя конкретные вещи в общий круг явлений («пристрастие Сильвио к пистолетам, пулям, орудиям смерти»).

Новым по сравнению с предыдущими периодами литературного и речевого развития учеников является и использование оксюморонного эпитета («холодный внутренний огонь», «восхищение, граничащее со страхом»). Логическая законченность речи, свобода цитирования текста, который не разрывает собственного рассуждения ученика, а вплетается в него, сложноподчиненные синтаксические конструкции с частым употреблением придаточных причины, цели, уступительных, – все эти качества письменной речи десятиклассников

проявляют характерные свойства литературного развития в «эпоху связей».

Сложность связи развития читательского восприятия и речевых возможностей ученика состоит в том, что сами по себе речевые упражнения не дают необходимого эффекта в продвижении речевой деятельности, которого мы часто ждем от них. Устная и письменная речь, объективирующая процессы сознания, меняется вместе с общим движением ученика как читателя, как личности. Литературное развитие школьника способствует эстетическому освоению речи. Пробужденная литературным анализом способность объяснения учениками функции художественного образа в произведении искусства, как правило, стимулирует сотворчество читателя, помогает рождению собственных читательских образов при общении с текстом. Вместе с тем речевое развитие школьника, как мы видели, автоматически далеко не всегда реализует успехи и новые возрастные возможности читательской деятельности. Система развития речи школьника должна учитывать прогресс в области читательского восприятия и помогать ученику преодолевать разрывы, неравномерности в уровне постижения жизненных и художественных впечатлений и способности выразить эти впечатления в слове. Для создания такой системы необходимо углубленное и многогранное изучение соотношений общего, литературного и речевого развития школьника, необходимо нахождение оптимального координирования видов деятельности ученика.

Речевые способности во многом сходны с литературными и непременно поддерживают их, входят в их состав, однако тождества здесь нет, так как, по мысли Л.С.Выготского, «речевое мышление не исчерпывает... всех форм мысли» (Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.; Л., 1934. – С. 95). Вместе с тем «мышление ребенка развивается в зависимости от овладения социальными средствами мышления, т.е. в зависимости от речи» (Там же. – С. 101).

Литературное произведение способно при определенном методическом подходе играть роль «установки» (Д.Н.Узнадзе) на речевое развитие. Поэтому текст как художественная целостность занимает все более прочное место в современных уроках русского языка. Компьютеризация обучения, столь соблазнительная и необходимая в эпоху НТР, очевидно, должна

сочетаться с пониманием того, что «компьютер совершенно неспособен к решению проблем человеческого общения» (За строкой учебника / Сост. П.Горелов. – М., 1989. – С. 5). Разумеется, многое зависит от программ действий, заложенных в компьютер. Однако трудно представить себе составителя таких программ всевластным художником, способным организовать общение с машиной так, как писатель организует общение читателя с текстом. Стимулирование речи ребенка происходит в процессе непосредственного общения с явлениями жизни, будь то природа, люди или произведения искусства, и обостряется ситуацией общения со сверстниками и учителем в классе. Поэтому «забота о речевой среде», по справедливому замечанию М.Р.Львова, составляет условие речевого развития» (Развитие речи учащихся IV – X классов в процессе изучения литературы в школе / Сост. В.Я.Коровина. – М., 1985. – С. 8).

В методике преподавания русского языка речевое развитие понимается как «движение вперед в овладении связной речью, в овладении умением создавать определенные тексты, определенные речевые произведения» (Л а д ы ж е н с к а я Т. А. Сочинение на литературную тему как речевое произведение // Там же. – С. 102). Такой подход к речевому развитию знаменует определенный сдвиг, отход от сообщающего обучения, где речевое развитие трактовалось как постепенное овладение нормами языка. Характерно, что в монографии, пронизанной идеями проблемного обучения, Т. В. Напольнова труднейшим этапом обучения признает творческое использование языковых средств в связи с созданием текста. «Языковое развитие учащихся, – пишет Т.В.Напольнова, – проявляется в их умении осознанно анализировать языковые явления на основе теоретического изучения языка и в умении ориентироваться в новой ситуации, возникающей в процессе речевого общения. Языковое развитие основано на языковом чутье» (Н а п о л ь н о в а Т. В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка. – М., 1983. – С. 26).

Проблема речевых способностей связана с расшифровкой этого понятия «языковое чутье». В чем же оно состоит?

✧ Речевой магнетизм, проявляющийся в желании слышать речь и способности эмоционально реагировать на нее, в тяготе к яркой, содержательной, интонационно богатой речи.

✧ Речевая память, возможность быстро запоминать слова и выражения и длительно сохранять их в речевом общении. Динамика обогащения словаря.

✧ Слуховая и смысловая ассоциативность при восприятии и творении речи, ощущение многозначности слова и потребности видеть его этимологию, «гнездование» слов по звучанию и содержанию.

✧ Творение речи в соответствии с ее содержанием и со слушателем, к которому она обращена.

Б.М.Теплов справедливо писал о том, что «способности всегда являются результатом развития» (Т е п л о в Б . М . Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961. – С. 11). Направления этого развития, уровни его определяются критериями, о которых давно и настойчиво размышляла методика и которые до сих пор не определены с достаточной степенью точности.

В 20-е годы Н.А.Рыбников в статье «Методы изучения речевых реакций ребенка» предложил следующие критерии оценки речи ученика.

✧ Манера письма, слог, стиль языка (смешанный, образно-яркий, средний, слабый, вульгарный).

✧ Объективность или субъективность речи.

✧ Общая композиция высказывания (внутренняя цельность и законченность, согласованность частей, соразмерность, пропорциональность, слабость).

✧ Конструкция фраз (отрывистость, периодичность).

✧ Характер изложения (динамичность, статичность).

✧ Внешняя форма (ритмичность, особенности словосочетаний, повторение словесных форм, звукопись).

✧ Качество образов: зрительные, слуховые, двигательные, вкусообонятельные, смешанные (Детская речь. – М., 1927. – С. 20).

Признавая аналитическую конкретность и значительность критериев оценки детской речи, предложенной Н.А.Рыбниковым, приходится отметить, что они дают возможность определить психологический тип личности ученика, но не в полной мере проявляют его речевое развитие. Поэтому представляется необходимым выделить критерии речевого развития, обнаруживающие степень речевой компетентности школьника и его креативного потенциала речи:

✧ Объем словаря (активного и пассивного) и осознанное его употребление в речи.

✧ Практическое владение нормами литературного языка и осознание законов языка.

✧ Оценка речевых высказываний собеседника и художественного текста.

✧ Овладение различными стилями речи и жанрами речевых высказываний.

✧ Соответствие плана содержания и плана выражения в речи.

✧ Обращенность речи, соотнесение ее с характером аудитории.

✧ Индивидуальный характер, личностность речи (словарь, интонация, образность).

✧ Соотношение устной и письменной речи.

Конкретизация этих критериев в комплексах умений позволит, как мы надеемся, перейти к реальному изучению этапов естественной эволюции речи школьников и контролировать результаты обучения.

Покажем возможные методические пути реализации одного из критериев на примере письменных работ по литературе.

Письменные работы по литературе, как и проверка знаний и умений учащихся в устном общении, призваны не только контролировать, но и стимулировать литературное развитие учеников. Для осуществления этих целей педагог должен в письменных работах предлагать задачи, интересные для учеников, соответствующие их индивидуальным возможностям и в то же время представляющие определенную трудность, которую надо преодолеть. Ученики постепенно преодолевают ту скованность в письменной речи, которая характерна для VI-х классов, белый лист бумаги не повергает их в оцепенение. Кроме того, в VII – VIII классах ученикам хочется закрепить свою мысль в слове, излить свои чувства. Эта активность в общении делает письменные работы естественной формой учебного процесса. Но нельзя забывать, что мы имеем право предложить ученикам письменную работу лишь тогда, когда почувствуем, что в них созрела потребность поделиться своими мыслями. Нет для ученика ничего более тягостного и бесполезного, чем выжимать слова из пустоты, писать без увлечения темой. В письменных работах, как и в устных ответах, мы непременно стремимся проверить знание учениками текстов и историко-литературных фактов. Но не менее важно в связи с требованиями программы по литературе проверять те умения, которые на данной ступени социального и эстетиче-

ского развития необходимы читателю для осмысления, оценки художественного произведения.

Самое трудное в работе над сочинениями найти ту естественную для учеников и посильную последовательность жанров, которая обеспечивает успех. Общие положения системы письменных работ, сформулированные Т.А.Ладыженской, сохраняют свое значение и для уроков литературы. Сначала репродуцирование текстов, затем собственное творчество. Сначала овладение жанром в устной речи, затем письменное его воплощение. Разумеется, «правил нет без исключений», и склад личности ученика (экстраверты и интроверты) расставляет свои акценты в последовательности работы. Для многих интровертов письменное осуществление задания представляется предпочтительным более, чем речь, обращенная к собеседникам.

Письменные работы естественнее начинать с сочинений по жизненным впечатлениям, непосредственно волнующим учеников. Однако и здесь литературные образцы играют роль ориентиров сознания.

Возможная последовательность работ представляется следующей: 1. Сочинение загадок. 2. Описание сценки, события, случая из жизни. 3. Сочинение по пословице. 4. Описание предмета, явления природы. 5. Сочинение сказки. 6. Портрет человека. 7. Интерьер. 8. Пейзаж. 9. Диалог. 10. История жизни. 11. Письмо. 12. Страницы дневника. 13. Исповедь. 14. Проповедь. 15. Эссе. 16. Сочинение литературных произведений в определенном жанре (рассказ, повесть, басня, эпиграмма и т.д.).

Эта последовательность сочинений по жизненным впечатлениям от V до VIII класса опирается на программное изучение литературных произведений и в известной степени является эстетическим его эхом. Постепенно в эту линию письменных работ вписываются сочинения об искусстве, сочинения на литературные темы, в которых тоже важно соблюдать определенную последовательность, где эстетическое восприятие предваряет и подготавливает собственное литературное творчество: 1. Пересказ и анализ эпизода. 2. Отзыв о фрагменте фильма. 3. Составление киносценария. 4. Описание живописного полотна. 5. Словесное рисование (сценка, портрет, пейзаж). 6. Пересказ с изменением лица рассказчика. 7. Анализ сцены спектакля. 8. Инсценирование. 9. Ответ на проблемный вопрос. 10. Постановка вопросов к тексту. 11. Отзыв о чтении стихотворения. 12. Составление «парти-

туры чувств» для выразительного чтения стихотворения, монологов и диалогов в драме. 13. Дневник литературного героя. 14. Письмо от имени героя. 15. Сравнение переводов. 16. Собственный перевод небольшого произведения. 17. Сопоставление актерских трактовок. 18. Сравнение картин художников. 19. Сопоставление музыкальных интерпретаций литературного текста. 20. Рецензия на книгу, фильм, спектакль, концерт, выставку картин, скульптуры.

Попробуем представить себе конкретный характер работы учителя и учеников в каждом из этих направлений работы по развитию речи.

В V классе, изучая тему «Времена года», ученики читают стихотворения Ф.И.Тютчева «Что ты клонишь над водами...» и А.А.Фета «Ива». Каждое из этих стихотворений – портрет дерева, но увидено оно глазами разных поэтов. В литературном анализе мы пытаемся уловить и осознать эту разность освещения одного и того же предмета. У Тютчева ива – дерево с горькой судьбой. Склоненная над потоком, ива силится и не может слиться с «беглыми струями». В анализе мы наблюдаем, как противопоставлены в действиях, качествах листья ивы и струи потока. «Дрожащие» листья, «словно жадными устами», ловят воды. Эта напрасная жажда движения обессиливает дерево, которое клонится, томится, трепещет. Струи, напротив, полны энергии и наслаждения жизнью; они бегут, плещут, блещут, нежатся на солнце, смеются над ивой. Контраст этого стихотворения, написанного в 1836 г., отзовется в иных образах и с иной мыслью в лермонтовском «Утесе». Но об этом можно говорить позднее, в VIII классе.

А сейчас обратимся к стихотворению Фета, где ива увидена совсем другими глазами и освещена иным чувством. Художественное пространство стихотворения почти совпадает с тютчевским. Но дерево не противопоставлено потоку, а слито с ним. «Чудные извивы на коре вокруг дупла» легко и гармонично отражаются в «золотых переливах струй дрожащего стекла». Фет нашел в дереве и воде совместное движение, общее действо:

Ветви сочные дугою
Перегнулись над водою,
Как зеленый водопад;
Как живые, как иглоу,
Будто споря меж собою,
Листья воду бороздят.

Эта близость «зеленого водопада» ивы и движения воды подсказывает, рождает человеческую близость влюбленных:

В этом зеркале над ивой
Уловил мой взгляд ревнивый
Сердцу милые черты...
Мягче взор твой горделивый...
Я дрожу, глядя, счастливый,
Как в воде дрожишь и ты.

Его ревность и ее гордость смягчены слиянностью всего в природе, и дрожанье струй и листов ивы наполняет трепетом сердца. Тютчев с его горьким раздумьем о разделенности дерева и воды – один в стихотворении. Фет, нашедший гармонию стихий природы, одушевлен близостью возлюбленной.

Словесная работа по сопоставлению эпитетов, метафор, сравнений, вплетенных в стихотворения Тютчева и Фета, побуждает учеников искать собственные краски, чтобы нарисовать свой портрет дерева. Для одних ребят ива «нежная», «доверчивая», ласково склоненная к воде, первая по весне раскрывающая листья. Для других – грустная, траурная (черные стволы и серебряные листья). Поиски ситуации, в которой захочется описать иву, ведут к созданию небольших сочинений, где дело не ограничивается подражанием поэтам или употреблением «опорных слов», но происходит целостное и пронизанное единым лирическим чувством осознание своего отношения к предмету. Язык становится выражением души, и наша цель достигнута. Лаура в «Каменном госте» Пушкина говорит о даре вдохновения:

Слова лились, как будто их рождала
Не память рабская, а сердце...

Вот эту сопряженность речевого потока с характером мысли, с душевным состоянием мы и должны развивать, заботясь об индивидуальном своеобразии и художественной заразительности речи наших учеников. Но для того чтобы это происходило естественно и свободно, нужен богатый словарный запас, чуткий слух, улавливающий интонацию фразы, разработанная синонимическая память, свобода ассоциаций, влекущих слова друг к другу и соединяющих их нерасторжимо. И для этого нужно играть со словом, как это предлагала М.А.Рыбникова. Например, работая над балладой Пушкина, мы предлагали ученикам задуматься над тем, почему в первой

части произведения Олег назван вещим, а во второй его сопровождает эпитет «могучий». По словарю Даля выясняем гнездо слов, связанных с глаголом «ведать».

Поэтическое слово необходимо рассматривать под микроскопом и выявлять диапазон смыслов, таящихся в нем. Какая разница в словах «дальний» и «далекий», «далече» и «далеко»? Когда мы скажем «явился» и когда «пришел»? Различение словесной тональности необходимо ученикам для творения не стандартного, а индивидуального текста. Пробуждению этого чувства слова в учениках способствует и «стилистический эксперимент» Пешковского, когда учитель предлагает классу вставить пропущенные в тексте слова и угадать, что было у автора. Образующиеся в результате предложений учеников синонимические ряды не только обогащают словарь учащихся, но, и это самое важное, приучают к точному выбору поэтического слова, дают радость озарения, когда находится слово, единственно необходимое в контексте. Вот стихотворение Лермонтова, написанное на доске с пропусками:

Есть речи – значенье
... иль ничтожно,
Но им без волненья
Внимать невозможно.
Как полны их звуки
... желанья!
В них ... разлуки,
В них ... свиданья.

Ученики предлагают такие варианты: «смешно», «порывом», «муки», «радость» и т.п. На фоне этих стандартных решений лермонтовское слово воспринимается как открытие, становится пронзительным.

Развитию речи учеников способствует и работа с вариантами текста, когда мы показываем, как поэт ищет слово, оправдываем его выбор. Это прямое погружение в творческую лабораторию писателя стимулирует речевое творчество учеников, давая не образец для подражания, а налаживая таинственный и трудный процесс обретения словесной плоти мысли, волнующей человека.

Рассматривая на уроках «Сказку о золотом петушке» Пушкина, в нескольких эпизодах мы показываем рождение текста.

Работая над эпизодом встречи царя и звездочета, Пушкин подчеркивает униженность царской власти просьбой. В черновых вариантах было так:

Царь позвал его. – С поклоном
Тот пришел к нему. – С поклоном
Смело стал перед Дадон.
Тот пришел к царю. С поклоном
стал старик перед Дадон.

В окончательном тексте «шлет за ним гонца с поклоном». Звездочет не назван стариком. Старик в этой сцене Дадон, который к финалу молодеет и становится снова грозным. Звездочет, напротив, подчеркнута стар в конце сказки («старец», «старичок»).

В сцене первой встречи с Дадонем звездочет ведет себя с достоинством («молвил»), снисходительно помогая царю. И Дадон это чувствует («За такое одолжение...»), не замечая соблазна, иллюзии, которую предлагает скопец:

Петушок **мой** золотой
Будет верный сторож **твой**.

Петушок остался верным звездочету и отомстил за его смерть, клюнул царя в темя. Но Дадон доверчив и пока благодарен за спасение. Искреннее восхищение ведет его к страшному шагу – обмену волей:

Волю первую твою
Я исполню как мою.

Власть, отказавшаяся от собственной воли, абсурдна. Превращение Дадона в эхо звездочета (мой – твой, твою – мою) – свидетельство пассивности царя, которая приведет его к гибели.

Петушок описан как живой («приподымет гребешок»), но его действия Пушкин при всем чуде происходящего лишает поэтической силы. Это наваждение, а не вдохновение («как со сна»). И поэтому из текста убирается строка:

Петушок **поет** опять.

Появляется другая:

Петушок **опять** кричит.
Войска идут день и ночь;
Им становится невмочь.
Ни побоища, ни стана,

Ни надгробного кургана
Не встречает царь Дадон.
«Что за чудо?» – мыслит он.

Пустота (в черновике: «А врага нигде не видно») принята Дадонем за чудо. Но оно не замедляет явиться:

Войско в горы царь приводит
И промеж высоких гор
Видит шелковый шатер.
Все в безмолвии чудесном
Вкруг шатра...

Пустота завораживает тишиной, но таинство снова сменяется страхом:

Что за страшная картина!
Перед ним его два сына;
Без шоломов и без лат
Оба мертвые лежат,
Меч вонзивши друг во друга.

Пушкин сначала дал описание мертвых тел в стиле народного плача:

Кровью облиты их брони.
Черные кудри растрепались,
Белы руки разметались
В мертвой злобе друг на друга.
В мертвой злобе копья стиснув.
Словно повиснув.

Но привычное разноцветье фольклорной картины убрано из текста. Неожиданность боя среди наслаждений любви («без шоломов и без лат») подчеркивает, что спор шел из-за Шамаханской царицы, и это могло бы служить грозным предостережением Дадону. Пронзительность впечатления поддержана сиротливостью коней, бродящих «среди луга по притоптанной траве, по кровавой мураве». В фольклоре эпитет устойчив, как качества мира (зеленая мурава), здесь он неожидан и страшен, как само действие: кони живы, а всадники мертвы. Горе Дадона так сильно, что в его словах прорывается народный плач. Слово «завыл» не скомпрометировано в фольклоре. «Выть», по Далю, «причинять и плакать по покойнику». И «все завыли за Дадонем». Искренность боли царя позволяет ему почти прозреть свою судьбу:

«Ох дети, дети!
Горе мне! попались в сети

Оба наших сокола!
Горе, смерть моя пришла».

Эхо гор усиливает горестные жалобы Дадона и его войска:

Застонала тяжким стоном
Глубь долин, и сердце гор
Потряслось.

Вряд ли справедливо, как это делают многие исследователи, видеть в причитаниях Дадона комическое начало. Пушкин заботится здесь о трагическом впечатлении и убирает эпитет, который мог бы его нарушить (в черновике: «Застонала жалким стоном»). Но тем неожиданнее переход от страха и горя к чуду. Смерть является в облике чуда, обольщения.

Над портретом Шамаханской царицы Пушкин работает упорно, освобождая ее облик от фольклорных начал. В черновике – привычный образ красавицы («бела, добра», «румяна, как заря»). Шатер назван «таинственным», потом «белым, шелковым». Но таинство не в шатре – в царице. Среди ужаса кровавой сечи она сияет, как заря (в черновике «в блеске вышла из шатра»). Она несет успокоение: «Тихо встретила царя».

В черновике реакция Дадона комична:

Ахнул царь, ей глядя в очи.

В окончательном тексте таинство ослепления поднято до высоты поэзии:

Как пред солнцем птица ночи,
Царь замолк, ей глядя в очи.

Работа по развитию речи ведется на каждом уроке литературы, но это не освобождает учителя от необходимости создания системы письменных работ на литературном материале, усиленной для учащихся.

Начальным жанром литературного сочинения, как правило, является анализ эпизода («Бунт Герасима», «Гибель Снегурочки» и т.п.). Сочинения этого типа должны повторяться на разном материале, в каждом следующем классе, пока все ученики не овладеют «законом жанра».

Следующий вид сочинения – сопоставление эпизодов («Три смерти в повести Гоголя «Тарас Бульба», «Первая и вторая дуэль графа и Сильвио» и т.п.). Анализ образа героя и сопоставление образов является новой ступенью в системе письменных ра-

бот и может практиковаться в V – VIII классах («Кузнец Вакула», «Валек и Вася», «Геракл и Илья Муромец»). Сочинение типа групповой характеристики представляет собой большую трудность («Хорошие люди в повести Горького «Детство», «Взрослые в «Маленьком принце» Экзюпери»). Далее можно предложить ученикам сочинение типа анализа композиции («Собачье сердце» Булгакова, «После бала» Толстого, «Мцыри» Лермонтова) или решения сквозной проблемы произведения («Почему Мцыри не обрел свободы и родины?», «В чем сила и в чем трагедия Андрея Соколова?»). Пожалуй, лишь в VIII классе можно предложить анализ произведения в целом («Кому сочувствует и что осуждает Пушкин в повести «Станционный смотритель»?»).

В старших классах, повторяя на новом материале предшествующие виды сочинений, мы решаемся рекомендовать и новые: сопоставление произведений («Царскосельская статуя» Пушкина и Ахматовой», «Мертвые души» Гоголя и «Мастер и Маргарита» Булгакова»), сочинения на историко-литературную тему («Лишние люди» в русской литературе», «При свете совести» – литература 60 – 70-х годов нашего века).

В ходе изучения литературной темы письменные работы имеют разные функции.

Изучение романа Пушкина «Евгений Онегин» при любом пути анализа («вслед за автором», пообразном, проблемном) дает возможность для развития письменной речи учащихся. Прежде всего письменная работа выясняет первые впечатления школьников после чтения романа или после уроков комментария и аналитического чтения глав «Онегина» в классе. Как обычно, эта письменная работа предлагает ученикам ответить на ряд вопросов: «Какие главы романа читались с наибольшим интересом?», «Какие строфы вы хотели бы выучить наизусть?», «К каким эпизодам романа вы хотели бы нарисовать иллюстрации?», «Опишите одну из них», «Кто из героев романа вызвал ваше сочувствие и почему?», «Отчего Татьяна, любя Онегина, отвергает его в конце романа?», «Почему Пушкин называет главы своего романа «полусмешными, полупечальными»?», «Чем автор романа отличается от его героев?», «Какие вопросы возникают у вас при чтении романа?» Результаты этой письменной работы помогают учителю увидеть достоинства и пробелы в восприятии романа школьниками.

ми, определить путь и приемы анализа, которые способны углубить понимание произведения.

В ходе изучения романа письменные работы выполняются учениками эпизодически, но каждый ученик хотя бы один раз должен написать ответ на вопрос, связанный с мотивировкой события произведения и характера героя, или письменно сопоставить два эпизода романа. Такое направление работы связано с тем, что в итоговых сочинениях по роману ведущими жанрами, с нашей точки зрения, должны являться сочинения типа сравнения эпизодов и сочинение, посвященное раскрытию образа героя. Овладеть этими двумя новыми жанрами сочинений к моменту окончания работы над пушкинским романом должны уже все ученики; в этом состоит новая ступень системы письменных работ в IX классе. Поэтому в ходе анализа мы тренируем умения, необходимые для сочинений этого жанра, и поручаем школьникам письменно отвечать на один из вопросов такого типа: «Почему Онегин, «забав и роскоши дитя», «к жизни вовсе охладел»?», «Почему Онегин чуждается соседей, но сближается с Ленским?», «Почему любовь проснулась в Татьяне так неожиданно?», «Почему она решилась написать Онегину письмо?», «Чем отличается письмо Татьяны от прозаического наброска его в черновой рукописи: «Я знаю, что вы презираете. Я долго хотела молчать – я думала, что вас увижу. Я ничего не хочу, я хочу вас видеть – у меня нет никого. Придите, вы должны быть то и то. Если нет, меня бог обманул... Но, перечитывая письмо, я силы не имею подписать, отгадайте, я же...»?» (Пушкин А. С. Полн. собр. соч.: В 16-ти т. – М., 1937. – Т. 6. – С. 314)», «Заслужила ли Татьяна отповедь Онегина?», «Чем сон Татьяны похож на именины?», «В чем сходство и разность чувств Ленского на именинах и перед дуэлью?», «Отчего Онегин и Ленский идут на поединок?», «Как открывается Татьяна в доме Онегина и в Москве?», «Чем исповедь Татьяны похожа на ее письмо к Онегину и чем отличается от него?»

Ответы на такого рода вопросы постепенно готовят к итоговым сочинениям по роману.

Заключительные сочинения по роману лучше сделать домашними, заранее, на вступительных уроках, объявив ученикам темы и дав возможность выбора. Ликвидация перегрузки учеников предполагает возможность для каждого школьника определить интересный и посильный вид работы. Поэтому темы заключи-

тельных сочинений должны быть принципиально разнообразны и не равны по трудности. Иногда тема, локальная по материалу, оказывается исследовательской по существу, так как требует пристального, творческого прочтения художественного текста («Кабинет Онегина в I, VII и VIII главах романа», «Петербург в начале и в конце романа»). Как правило, более легкими для учащихся оказываются темы, требующие анализа отдельных эпизодов или их сопоставления («Дуэль Онегина и Ленского – перелом в судьбах героев и течении романа», «Письмо Татьяны и письмо Онегина», «Два объяснения Онегина и Татьяны», «Именины Татьяны и петербургский раут» и т.п.). Привлекательны для учеников и «лирические» темы, позволяющие им выразить свое читательское отношение непосредственно («Любимые строфы пушкинского романа в стихах», «Какие вопросы волнуют меня после чтения и изучения романа в школе?»). Привычны и интересны для учащихся в связи с важной для них нравственной проблематикой искусства темы типа характеристики героя, сравнения образов-персонажей: «Почему «забав и роскоши дитя» стал «чужим для всех»? (Эволюция Онегина на страницах романа)», «Как и почему «изменилась Татьяна»?», «Судьба Ленского» («Друзья мои, вам жаль поэта...»)), «Что роднит и отличает Татьяну и Ленского?» – Более объемны и трудны для учеников темы, требующие сопоставления разных пластов жизни в романе («Евгений Онегин» как энциклопедия русской жизни», «Русская природа на страницах романа»). Значительную сложность представляют темы, выявляющие авторскую позицию: «Собрание пестрых глав, полусмешных, полупечальных...» (отношение Пушкина к героям и событиям романа)», «Афоризмы Пушкина и его героев на страницах романа», «Онегин (Татьяна, Ленский) и автор романа в их отношении к обществу, природе, искусству», «Жизнь поэта на страницах романа».

Для школьников увлекательны темы, требующие эстетической оценки художественных интерпретаций романа в других видах искусства: «Облик героев (или одного из героев) романа в иллюстрациях русских художников», «Последняя встреча Онегина и Татьяны в иллюстрациях Кузьмина, Рудакова, Добужинского», «Что открывает в письме Татьяны (или в предсмертной элегии Ленского) музыка П.И.Чайковского?» Как правило, более серьезные затруднения вызывают у учеников темы, связанные с художественной формой, творческой историей произведения, ис-

торико-литературными сопоставлениями: «Даль свободного романа» (композиция «Евгения Онегина»)), «Работа Пушкина над романом в стихах», «Москва в изображении Грибоедова и Пушкина». Эти темы могут быть даны при повторении романа в XI классе.

Анализ итоговых сочинений по роману можно поручить самим ученикам. Каждый из них обдумывает сочинение товарища, уже проверенное учителем, но не сопровождаемое рецензией. Рецензию на сочинение пишут сами ученики на отдельных листах, которые потом просматривает учитель. Вопросы, помогающие написать рецензию, могут быть следующими:

☐ Соответствует ли эпиграф теме и содержанию сочинения?

☐ Соразмерны ли и как связаны вступление, основная часть и заключение?

☐ Доказательно ли развитие мысли? Как используется в сочинении текст произведения?

☐ Является ли сочинение размышлением над литературными фактами или лишь изложением их? Какова степень самостоятельности мыслей, приведенных в сочинении? Нет ли прямого влияния учебника, незакавыченных цитат из критических статей?

☐ Как проявился в сочинении автор работы? Открываются ли в сочинении его вкусы, характер, симпатии и антипатии?

☐ Что можно сказать об образности стиля сочинения? Есть ли в сочинении собственные элементы художественной речи?

☐ Как оформлено сочинение (красная строка при введении новой мысли, место эпиграфа, аккуратность, четкость почерка)?

Обсуждение сочинений и чтение рецензий на них создают на уроке анализа сочинений по пушкинскому роману ситуацию диалога и помогают ученикам практически освоить необходимые критерии оценки самой работы. Разумеется, это не избавляет учителя от необходимости самому проводить анализ сочинений, которые бывают подчас сложны для оценки.

Сравним прежде всего работы учеников на самую элементарную тему: «Два письма».

Сочинение ученицы А. написано после анализа романа «вслед за автором». Наивно-реалистический уровень первоначального восприятия здесь не преодолен окончательно, хотя и существенно сдвинут в сторону нравственной оценки явлений искусства. Стремление ученицы войти в психологическую ситуацию каждо-

го письма подсказано анализом и перерастает в интерес к личности героев. Однако рассмотрение текста как эстетического явления недоступно автору сочинения, авторское отношение к героям не раскрыто и не находит своего воплощения в сочинении. В анализе текста ученица не сумела преодолеть внеэстетического отношения к тексту и скованности речи, срывающейся с высокого стиля в бытовую лексику. За такое сочинение можно поставить только оценку «три».

«Два письма».

В романе Пушкина «Евгений Онегин» герои пишут два письма. Письмо Татьяны – уездной барышни – к Онегину и письмо Евгения к светской даме Татьяне. Письмо Татьяны звучит какой-то просьбой и затаенной мольбой. Татьяна пишет в своем письме:

Вообрази: я здесь одна,
Никто меня не понимает,
Рассудок мой изнемогает,
И молча гибнуть я должна...

Она просит у Онегина помощи, человеческого отношения к любви. Она пишет ему о своей любви и говорит, что она любит его горячо и страстно. Татьяна упрекает его в том, что он посетил их дом. Если бы его Татьяна не видела, то она нашла бы себе друга по сердцу и была бы верной супругой и добродетельной матерью. Но рядом с этими строчками мы видим, как Татьяна возражает самой себе:

...Другой!.. Нет, никому на свете
Не отдала бы сердца я!..

Татьяна очень любит Онегина. Она даже раскрывает ему свои чувства и мысли. Она в своем письме пишет:

Ты в сновиденьях мне являлся,
Незримый, ты мне был уж мил,
Твой чудный взгляд меня томил,
В душе твой голос раздавался...

После всего этого она пишет:

Быть может, это все пустое,
Обман неопытной души!

Татьяна умоляет Онегина о защите. Она отсылает Онегину письмо и ждет ответа. Но встреча с Онегиным принесла ей разочарование. Она поняла, что Онегин ее не любит. Он говорил Татьяне, что он не может быть ее мужем. Но как бы Онегин ни относился к Татьяне, она продолжает его любить до конца своей жизни. Онегин уезжает путешествовать и после возвращения встречается уже не Татьяну – уездную барышню, а Татьяну – «законодательницу зал». После долгих переживаний Онегин пишет ей письмо. Читая это письмо, мы уже не видим Онегина первых глав. Он сам признается:

Я думал: вольность и покой
Заменя счастью...

Теперь для него любовь к Татьяне – блаженство и мука. Онегин ругает себя, что он не смел поверить ее чувствам, так как он привык к мимолетным развлечениям и не видел настоящей любви. Он пишет:

Я ей поверить не посмел:
Привычке милой не дал ходу;
Свою постылую свободу
Я потерять не захотел...

Онегин не может жить без Татьяны. Чтобы продлить свою жизнь,

Я утром должен быть уверен,
Что с вами днем увижусь я.

Онегин виноват перед Татьяной, он уверен, что Татьяна его уже не любит, а если и любит, то не так нежно, как тогда. В то же время он не верит, что она могла любить его так, как он ее любит сейчас. Это доказывается его словами:

Когда бы вы знали, как ужасно
Томиться жаждою любви...

Свое письмо Онегин кончает словами:

Противиться не в силах боле;
Все решено: я в вашей воле
И предаюсь моей судьбе».

В сочинении ученика Ф. заметны результаты проблемного пути анализа, который был предложен его классу. Стремление к аргументации своей мысли, внимание к деталям текста, умение показать в части – целое, в письме – характер и судьбу героя,

попытка не иллюстрировать определенные положения текстом, а непосредственно размышлять над ним – таковы характерные черты этой работы. Разумеется, уровень «нравственного эгоцентризма» здесь еще не полностью преодолен. Иногда именно «морализм» восприятия ведет ученика к неверным выводам. Ученик с юношеским максимализмом обвиняет Онегина и уходит от выводов, сделанных в классе. Тем не менее мы сочли необходимым привести здесь именно эту работу, так как в ней виден особый способ отношения к художественному произведению. Поиск, умение поставить перед собой задачу и попытаться аргументированно решить ее – вот тот «механизм», который складывается под влиянием проблемного анализа.

«Два письма».

Я к вам пишу – чего же боле?
Что я могу еще сказать?
Теперь, я знаю, в вашей воле
Меня презреньем наказать...

Кто не знает этих строк? Письмо Татьяны – чистое признание, наивное, нежное, но в каждом слове его чувствуется сила и страстность ее характера. Она пишет Онегину – идеалу, и то, что произойдет дальше, тоже представлялось ей идеальным, иначе она не стала бы писать малознакомому человеку любовное признание, а так как сила воли – это неотъемлемая часть ее характера, то она заставила бы смириться зарождающееся чувство любви. Она не сделала даже попытки понять Онегина, прежде чем написать ему о своем чувстве. Это видно из письма. Для Татьяны главное – рассказать и объяснить свое чувство, заставить Онегина понять его. Она надеется на счастье, но, может быть, уже предчувствует что-то вроде сцены в саду:

...сон тяжелый перерви,
Увы, заслуженным укором!

Письмо Татьяны лучше всего выражает характер героини.

То же можно сказать и о письме Онегина Татьяне. Может, оно написано и не так искренне, но это еще лучше обрисовывает характер Онегина: эгоистичный и... не знаю, как это назвать, но об этой его черте речь пойдет дальше.

Сначала Онегин выражает сомнения фактически в чистоте души Татьяны, показав этим, что совершенно не понял ее характера. Далее он пишет ей:

Случайно вас когда-то встреть,
В вас искру нежности заметя,
Я ей поверить не посмел...

Назвать письмо Татьяны «искрой нежности»! По-моему, это целое пламя нежности. И уж во всяком случае не надо говорить, что он не поверил нежности Татьяны: «посметь» было нетрудно, тем более для него, а поверить... кто может сказать, что трудно поверить искренности Татьяны?

Далее он сожалеет о смерти Ленского. Не время ли вспомнить, кто его убил? Далее:

Ото всего, что сердцу мило,
Тогда я сердце оторвал...

Но разве ему мила была деревня? Семья Лариных? Татьяна, наконец? Нет. Деревня ему уже надоела, как и все на свете; Татьяна его не занимает. Значит, он лжет? Да, так получается. Может, даже он уверен, что пишет правду, но... Но несмотря на это, ложь не станет правдой. И только после этих строк начинается страстное признание в любви, но... Но Онегин не чувствует своей вины перед Татьяной, не чувствует себя виновником настоящего положения. Он только хочет добиться любви Татьяны. Его любовь хотя и искренняя, но и в ней он остается эгоистом, его интересуют не чувства Татьяны, а только свои переживания.

Я считаю, что оба письма помогают наиболее полному раскрытию образов главных героев».

Литературное творчество учеников самоценно и имеет значение не только для контроля и проверки результатов обучения. Мыслящий человек в школе должен быть говорящим и пишущим.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

♦ Каковы особенности речи школьников в V – VI, VII – VIII и IX – XI классах? Какие жанры устной и письменной речи полезно использовать в каждый из этих периодов?

◆ Чем отличаются критерии оценки устной и письменной речи школьников?

◆ Какие из видов работ по литературному творчеству в новой программе вам представляются уместными, какие – слишком трудными?

Л и т е р а т у р а

📖 Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. – М., 1963. – Гл. IX («Система занятий по языку»).

📖 Молдавская Н. Д. Самостоятельная работа над языком художественного произведения. – М., 1964.

📖 Коровина В. Я. Развитие устной речи учащихся 4 – 7 классов. – М., 1978.

📖 Громцева С. Н., Маранцман В. Г., Мурин Д. Н. Проверочные работы по литературе в VIII – X классах. – М., 1982.

📖 Развитие речи учащихся в процессе изучения литературы в школе. – М., 1985.



Глава XII

ВНЕКЛАСНОЕ ЧТЕНИЕ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Читатель-школьник: методы изучения

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.Нечаёва, 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. Общая картина выглядела довольно благополучной. 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 прове-

денных 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 прохожим 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. Потом, 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 читателя-школьника 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 оформ-

ленные 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.

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 переключку имен главных героев, Данилы Бурульбаша, кото-

рый 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 «Капитанской дочки» невозможно пройти мимо эпиграфов, 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 «подкрепляющее 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 Милч», 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.

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 библиотекарь, которая приносила с собой книги. На этих уроках устраивались викторины по фантастике, историческим книгам и т.д. В VII классе я 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».

«Произведения для уроков внеклассного чтения давались нам как-то вдруг, внезапно. «Проходили» Толстого, после этого «обсуждали» Липатова. Эти уроки ничего не дали, так как все эти книги еле-еле читали, они были скучные. Было даже какое-то раздвоение: личное впечатление, полученное от книги, было, прямо скажем, не очень, но на уроке нужно было говорить штампованные фразы о нравственных исканиях, о теме и идее и т.п.».

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.). В старших классах на уроки пришла «возвращенная литература», новинки современной литературы, последние журнальные публикации. 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 информационного 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 совершенствования читательского восприятия, развития художественного вкуса.

В старших классах особенно важной становится задача развития личностного подхода к литературному произведению, самостоятельности эстетических оценок. Интересы старшеклассников, в том числе и читательские, уже сформировались. 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-юбилару 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-обозрение завершит чтение фрагментов из недавних публикаций Пушкинианы русского за-

рубежья (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 литературного 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» (версии о происхождении названия, Аристотель о ямбе, спор Тредиаковского и Ломоносова, ямб в поэзии XIX в. и т.д.).
4. Обсуждение планов-проспектов 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 Прутова, 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, консульта-

ции, 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

◆ 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?

◆ 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.Балталоном, Ю.Н.Верещагиным, Н.В.Чеховым и др.). Составьте свой вариант списка литературы для внеклассного чтения в одном из классов.

◆ Подготовьте вариант планирования системы уроков внеклассного чтения в одном из классов, учитывающий разнообразные виды связи классного и внеклассного чтения.

◆ Разработайте цикл уроков внеклассного чтения по литературным сказкам в V классе. Как вы будете знакомить пятиклассников с биографиями писателей-сказочников? Как сделать уроки живыми, интересными, запоминающимися? Какие литературные игры, конкурсы, викторины можно провести на этих уроках?

◆ Продумайте план урока внеклассного чтения в старших классах, посвященного обсуждению одной из литературных новинок. Подготовьте вопросы для самостоятельной работы старшеклассников с текстом.

Л и т е р а т у р а

📖 Внеклассная и внешкольная работа по литературе / Под ред. Я.А.Роткови-
ча. – М., 1970.

📖 З б а р с к и й И . С . , П о л у х и н а В . П . Внеклассное чтение
по литературе (IV – VIII кл.). – М., 1980.

📖 Уроки внеклассного чтения / Под ред. Я.Г.Нестурх. – М., 1980.



Глава XIII

ВНЕКЛАСНАЯ РАБОТА ПО ЛИТЕРАТУРЕ

На протяжении вот уже более чем двух столетий программному изучению литературы в школе сопутствует внеклассная работа, значительно расширяя возможности общения школьников с миром искусства. Ее истоки восходят к литературным собраниям (XVIII век) в дворянских пансионах и учебных заведениях всеобщего типа, где звучали произведения Ломоносова, Сумарокова, читались собственные сочинения и переводы воспитанников, ставились пьесы. В рукописных журналах «пробовали свои перья» воспитанники Царскосельского лицея, а в «Лицейской антологии» были представлены лучшие произведения литературного творчества лицеистов.

Если периоды политической реакции в общественной жизни России сопровождались усилением строжайшей регламентации учебного процесса, запрещением какой бы то ни было внеурочной деятельности, то в эпохи либерализации, напротив, внеклассная работа становилась лабораторией активного поиска новых форм изучения литературы, творческой самостоятельности учащихся. Так, появившиеся в середине XIX века литературные беседы, форма организации самостоятельного внеклассного чтения, чрезвычайная важность которых для школы отмечалась Н.И.Пироговым, Н.Г.Чернышевским, К.Д.Ушинским, в 1866 г. были официально запрещены. Тем не менее опыт литературных бесед дополняется в 80-е гг., на рубеже столетий, литературными праздниками, вечерами,

конкурсами чтецов, инсценировками, проведением экскурсий в художественные музеи, посещением театра. Кружки, литературные выставки, организованные М.А.Рыбниковой, были направлены на углубленное изучение автора и обнаруживали принципиальную значимость системности для внеклассной работы. В 20 – 30-е гг. нашего столетия палитра форм внеурочного освоения литературы обогащается разноплановыми экскурсиями, циклами вечеров, конференциями, диспутами, литературными судами, играми. В последующие десятилетия заметно усиливается тенденция комплексного использования многообразных форм внеклассной работы, проявившаяся, в частности, в организации постоянно действующих коллективов – литературных кружков, клубов, музеев. Всероссийские литературные праздники, проводимые с 1974 г., – примета масштабности современной внеурочной работы по литературе.

Почему же, несмотря на совершенствование программ и самого процесса изучения литературы в школе, внеклассная работа неизменно остается важным каналом освоения литературы школьниками? Чем она особенно притягательна для ребят?

Внеклассная работа позволяет юным читателям общаться с гораздо более широким, чем на уроке, кругом эстетических явлений, становится источником многообразных художественных впечатлений – читательских, музейных, театральных, музыкальных, от встреч с интересными собеседниками. Движущей силой внеклассной деятельности выступает интерес. Если работа на уроке, регламентированная единой и обязательной для всех программой, направлена на формирование системы знаний, умений и навыков, то внеклассная работа импонирует ученику добровольностью участия, свободой индивидуального выбора литературного материала, форм общения с искусством, способов творческого самовыражения – возможностью делать то, что хочешь и можешь: попробовать себя в роли актера, художника, экскурсовода и т.п. Это, по словам Б.М.Неменского, «зона свободного поиска». Здесь не последнюю роль играет установка на скорую реализацию личностно значимого замысла, на «конечный результат» – будь то спектакль, литературный турнир, краеведческая экспедиция. Наконец, во внеклассной работе более откровенно само общение, разноплановое, полифункциональное (межличностное, познавательное, художественное, творческое), взаимоотношения же

учителя и учащихся отличает открытость и неформальность, атмосфера подлинного сотворчества.

Особый интерес к внеклассной работе в современной школе объясняется еще и тем, что, будучи менее инерционной, нежели программное, урочное преподавание, она задает тон ломке методических стереотипов, рождению новых подходов к преподаванию литературы, привносит дух живого диалога, откровения, раскрепощенности в поиск истины томимым духовной жаждой поколением. Внеклассная работа становится своеобразной лабораторией творчества словесника, в которой моделируются нетрадиционные для учебного процесса формы общения с искусством, адекватные нынешней социокультурной ситуации. Сегодня нас не удивляет, что «святая святых» – выпускной экзамен – может проходить в форме защиты реферата по самостоятельно избранной учеником теме и даже в форме коллективной игры (Богданова Р. У. Новые подходы к проведению экзамена // Литература в школе. – 1989. – № 3). Прообразом многих форм урока, признанных инновационными, является внеклассная работа.

Внеклассная работа по литературе изначально – в силу природы искусства – явление многовариантное, и ее строгая классификация вряд ли возможна. Взаимодействие разных видов искусства (литература и театр, музыка, живопись и др.), разных видов деятельности школьников, освоение конкретной литературной темы, проблемы может определять профиль внеклассной работы. Выделим в ней относительно самостоятельные направления.

Занятия **литературным краеведением** обращены к изучению литературной жизни родного края, знакомству ребят с образом своей «малой родины» в произведениях художников слова. Это экскурсии, походы, экспедиции, создание школьных музеев. Познавательная, поисковая, популяризаторская краеведческая деятельность естественным образом смыкается в наши дни с культурно-охранной: просто восхищаться прошлым недостаточно, надо помогать его беречь. «Литературное краеведение помогает в привычном, обыденном окружении обнаружить высокую культурную тенденцию... Культура начинается с памяти. Человек, чувствующий слои прошлых времен, которые его окружают повседневно, не может вести себя как дикарь. Литературное краеведение оживляет опыт про-

шлых поколений в непосредственной, конкретной, наглядной форме» (М а р а н ц м а н В. Г. Школьные факультативы как процесс общения учеников с искусством // Поиск новых путей. – М., 1990 – С. 106). Краеведение в широком плане – это и знакомство с памятными местами, отмеченными пребыванием в них писателя, судьбами его героев (Я н - к о М. Д. Литературное краеведение в школе. – М., 1976).

Общение с литературой неизбежно сопряжено с **литературным творчеством** юных читателей, попыткой выразить себя в слове, образе. Чуткость к слову, владение литературными жанрами делают по-настоящему творческим процесс чтения. «От маленького писателя – к большому читателю» – в этом видела цель детского литературного творчества М.А.Рыбникова. Кружки, студии становятся школой освоения литературных жанров, овладения журналистикой, искусством перевода, а рукописные журналы, альманахи, стенгазеты – собранием первых авторских публикаций» (Л е й б с о н В. И. Методические рекомендации по литературно-творческому развитию школьников во внеклассной работе. – М., 1984; Б е р ш а д с к а я Н. Р., Х а л и - м о в а В. З. Литературное творчество учащихся в школе. – М., 1986).

Потенциал **художественно-исполнительской деятельности** школьников реализуется в кружках выразительного чтения, школьных театрах, создающих условия для самовыражения через звучащее слово, драматическую интерпретацию (Я з о в и ц - к и й Е. В. Выразительное чтение как средство эстетического воспитания. – Л., 1963; С о р о к и н а К. Ю. Школьный театр как средство литературного развития. – М., 1981; Р у б и - н а Ю. И. и др. Основы педагогического руководства школьной театральной самодеятельностью. – М., 1974).

Как правило, названные направления во внеурочной работе связаны, с одной стороны, с региональной спецификой литературно-краеведческого материала, традициями школы, неутомимым поиском поколений учителей и учащихся; с другой стороны, источником внеурочной работы литературно-творческого, художественно-исполнительского характера становятся ярко выраженная одаренность или творческие пристрастия педагога – поэта, заядлого театрала, мастера художественного слова.

В массовой практике школ наиболее представлена внеклассная работа по освоению жизни и творчества того или иного писателя. Она чаще всего ведется параллельно программному изучению автора, заметно активизируясь в годы писательских юбилеев. Остановимся подробнее на этом типе внеурочной работы, синтетичной по своему характеру, включающей, в частности, элементы как краеведения, так и разнообразной творческой деятельности.

Свобода, импровизационность, живой отклик на интересы и потребности ребят, присущие внеурочной деятельности, отнюдь не означают, что внеклассная работа – явление чисто стихийное. Еще в 20-е гг. М.А.Рыбникова, блестяще реализовав системный подход во внеклассной работе, писала о том, что именно «система медленного чтения и длительной остановки на одной творческой индивидуальности» (Рыбникова М.А. Работа словесника в школе. – М.; Пг., 1922. – С. 11) создает условия для живого, непосредственного контакта учащихся с писателем. И в наши дни словесник Н.В.Мирецкая убеждает: «Можно сухо перечислить всем известные формы работы: факультатив, кружок, экскурсии, поход, конкурс, школьный вечер, театр, тематическая экскурсия... Форм и методов придумано уж очень много, важно, как мы свяжем их воедино, каким содержанием наполним и каким образом приведем в действие» (Мирецкая Н.В. Сопряжение: Комплексная работа по эстетическому воспитанию в школе. – М., 1989. – С. 20). Фактором развития могут быть лишь системные воздействия.

Как же в многообразии видов и форм внеклассной работы обнаружить внутреннее единство? Как выстроить систему, которая стимулировала бы интерес учащихся к литературе, делая его неугасающим, чтобы каждая новая встреча с автором становилась личностным открытием его неповторимого мира, а соответствующие формы деятельности определяли бы способ вхождения в этот мир?

Сложившееся в социологии искусства и педагогике положение о том, что художественные интересы личности реализуются в трех видах деятельности (знакомство с художественными произведениями или «потребление искусства»; приобретение знаний о нем; собственное художественное творчество), помогает упорядочить представление о структуре внеклассной работы при освоении мира писателя. Причем оптимальным при-

знается «комплекс трех ориентаций» (Ф о х т - Б а б у ш - к и н Ю. У. Об эффективности художественного воспитания // Искусство и школа. – М., 1981. – С. 17 – 32). Между тем в реальной школьной практике внеклассная работа нередко сводится к эпизодическим массовым «мероприятиям» юбилейного характера, к просмотру экранизации либо знакомству с музейной экспозицией, т.е. наблюдается разноразличенность элементов эстетической активности, неоправданная диспропорциональность отдельных видов и форм внеклассной работы, понятие же «система» употребляется в его обыденном смысле – для обозначения периодичности в работе.

Заботясь о том, чтобы в художественном опыте детей гармонически были представлены и впечатления от непосредственных встреч с произведениями искусства, и обогащение запаса искусствоведческих знаний, и их собственное творчество, важно помнить о возрастной динамике в проявлении отношения школьников к различным видам художественной деятельности. В 30-е гг. Л.С.Выготским была высказана гипотеза: «Каждому периоду детства свойственна своя форма творчества» (В ы г о т с к и й Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. – М., 1967. – С. 8). Определенный вид художественной деятельности на данном возрастном этапе оказывается ведущим, наиболее полно выражающим тенденцию возраста, но сосуществующим с другими видами деятельности и предполагающим их иерархию. «Процесс этот объективен. Тот вид художественной деятельности, который наиболее близок ребенку данного возраста, можно назвать актуальным. Про другие виды художественной деятельности можно сказать, что они не достигли времени возрастной актуальности или, наоборот, уже перешагнули его черту» (Ю с о в Б. П. К проблеме взаимосвязи искусств в детском художественном развитии: О периодах возрастной актуальности занятий различными видами искусства // Теория эстетического воспитания. – Вып. 3. – М., 1975. – С. 46), – резюмирует Б.П.Юсов.

В условиях педагогически организованной внеучебной деятельности различные виды внеклассной работы реализуются в определенных формах.

Младших подростков особенно привлекает игра. Пятиклассники отдают предпочтение сюжетно-ролевым играм (дра-

матизациям, инсценировкам литературных произведений), играм-фантазиям. Постепенно усиливающаяся познавательная активность подростков проявляется в том, что в VI классе становится очевидным особый интерес ребят к разнообразным познавательным играм, включающим ролевое начало (например, воображаемые путешествия, предполагающие «роль» экскурсовода). К VII классу спектр форм художественно-познавательной деятельности значительно расширяется (обсуждение книг, кинофильмов, выставок, реферирование, экскурсии, конференции, альманахи, турниры знатоков и т.д.). Интерес старших подростков постепенно переключается в русло восприятия произведений искусства с дальнейшей их интерпретацией (читательской, зрительской и т.д.).

Динамика постепенно усложняющихся – с учетом преемственности и перспективности – форм внеклассной деятельности подростков, ориентированная на «зону ближайшего развития» (Л.С.Выготский), отражена в таблицах 1 и 2.

Рассмотрим возможности системы внеклассного освоения жизни и творчества писателя подростками на примере пушкинской темы.

Пушкин – особая вершина в русской культуре, в нашей духовной жизни. История внеклассной работы по его творчеству имеет полуторавековую традицию, а грядущее 200-летие со дня рождения поэта предвещает особый интерес к ней. Вместе с тем при внешней открытости Пушкина, притягательности поэта для нашего современника, в том числе и для школьной аудитории, в общении с ним зачастую обнаруживается иллюзия «изученности» писателя, его простоты и вседоступности. Поэта называют любимым, не читая его творений. Живое представление о неповторимости судьбы писателя и его поэтического мира подменяется догмой, идеологически окрашенным стереотипом. Внеклассная работа – один из путей, ведущих ребят в мир Пушкина. Именно его творчество, всеобъемлюще-многомерное, обращенное к читателям всех возрастов и поколений, позволяет с достаточной полнотой и цельностью представить процесс внеклассной работы как систему и отдельные звенья ее.

Итак, эта система предполагает взаимодействие следующих видов художественной деятельности учащихся:

1. Восприятие художественных произведений:

- внепрограммное (внеклассное) чтение сочинений писателя;

Т а б л и ц а 1

Формы художественно-познавательной ориентации

Класс	Дискуссионно-аналитические формы	Наглядно-практические	И г р о в ы е	
			состязательные	с ролевым компонентом
V	Беседа	Выставки в классе (книг, репродукций). Экскурсии (на событийно-сюжетной основе), в том числе в теле-видеовариантах	Викторина. Турнир типа литературного КВН. Народные игры (игры литературных героев)	Конкурсы проектов. Игры-фантазии
VI	Составление аннотаций, картотеки книг. Обсуждение книг, кинофильмов, выставок	Встречи с интересными людьми	Игра типа «Что? Где? Когда?»	Воображаемые путешествия
VII	Реферирование. Читательская конференция	Альманах (устный журнал). Самостоятельная подготовка фрагментов экскурсий	Турнир знатоков	
VIII	Вечер вопросов и ответов. Семинар. Лекция. Диспут	Туристско-трудовые экспедиции (культурно-охранная деятельность). Экскурсии «По следам литературных героев». Приобщение к опыту восприятия искусства людьми разных поколений. Создание школьных музеев, оформление кабинетов	Олимпиада	

– знакомство с интерпретациями произведений А.С.Пушкина другими видами искусства.

2. Приобретение знаний об искусстве:

– обогащение представлений о судьбе, личности писателя, его эпохе (чтение художественной, научно-популярной, мемуарной литературы, знакомство с иконографией и т.п.)

– освоение пушкинского краеведения – «страны поэта».

Т а б л и ц а 2

**Формы художественно-творческой ориентации
(интерпретационные)**

Класс	С л о в е с н ы е		Изобрази- тельные	Драма- тические	Комп- лексные
	устные	письменные			
V	Конкурс чтецов	Сочинение сказок, рас- сказов, ки- но-, мульт- сценариев	Конкурс ри- сунков, ил- люстраций. Выставка рисунков	Инсцени- ровки	
VI	Литератур- но-музы- кальные композиции (монтажи) по готовому сценарию	Сочинение стихов, эс- се. Газеты. Рукописные альбомы	Конкурс костюмеров, декораторов	Литератур- но-драмати- ческие ком- позиции	
VII		Репортажи			Литератур- ные кружки
VIII	Вечер поэ- зии. Литературная гостиная	Написание рецензий, сценариев, литератур- ных вечеров	Оформле- ние литера- турных журналов		Неделя ли- тературы (в школе). Го- родские, республи- канские ли- тературные праздники, олимпиады

В соответствующий определенному классу раздел таблицы внесены новые для данного возрастного этапа формы, учитывающие перспективу развития учащихся. Например, в VII классе использованные ранее дискуссионно-аналитические формы дополняются реферированием, конференцией. Каждый этап включает и ранее освоенные формы (в данном случае – беседу, аннотирование, обсуждение книг). Таким образом, за счет новых обогащается арсенал форм организации внеклассной работы, выбора учителем более целесообразных из них.

3. Исполнительская и творческая деятельность учащихся по пушкинской теме.

Пушкинская вселенная безгранична, поэтому будет целесообразным выбрать для каждого из классов тематические лейтмотивы, которые, отражая последовательность освоения отдельных сторон мира Пушкина и соответствуя возрастным интересам ребят, придадут содержательное единство внеурочной работе на каждом этапе. При этом важно создать условия для свободного личностного выбора учениками как пушкинского материала, так и форм его освоения, предполагающих поиск индивидуально-неповторимого решения.

У класс

Тематический лейтмотив «Пушкинское лукоморье» создает установку на перечитывание сказок Пушкина, постижение их оригинальности, высокого нравственного и философского смысла через переживание учениками сказочной реальности и разнообразной интерпретационной деятельности. Сказки открываются пятиклассникам как единый мир. Названный лейтмотив сопряжен с биографическим – «детство поэта».

Внеклассное чтение: сказки, «Руслан и Людмила» Пушкина, «Детство» А.Слонимского.

Иконография: памятники А.С.Пушкину работы А.М.Опекушина, М.К.Аникушина, К. де Местр (?) – «Пушкин-ребенок», Е.И.Гейтман – «Пушкин», В.В.Фаворская – серия «Детство Пушкина».

Урок «Но детских лет люблю воспоминанья...» по повести А.Слонимского «Детство», знакомящий ребят с детством поэта, когда сказка вошла в его жизнь, может стать вводным к теме «Пушкинское лукоморье». Его дополнит краеведческий материал – заочная экскурсия в Захарово, которая сделает более близким пятиклассникам мир Пушкина-ребенка: «течение сельского досуга», «преданья старины глубокой», таинство народных поверий, радость праздников, игр. Необычным для подростков занятием могут стать народные игры, в которые мог играть с детства поэт и которые упомянуты в его произведениях: горелки, кубари, бабки, свайка (Г р и г о р ь - е в В. М. «Мое Захарово...» // Литература в школе. –

1986. – № 6; Участники этнографических экспедиций по собиранию и изучению народных игр / Сост. В.М.Григорьев. – М., 1976).

Спектр игры, актуальной в младшем подростковом возрасте формы внеклассной деятельности, чрезвычайно многоцветен. Это и домашняя викторина, призванная направить самостоятельное знакомство пятиклассников с миром писателя. Возможные вопросы:

☐ Какие памятники А.С.Пушкину вам известны? Кто их авторы?

☐ Чем интересны родовые гербы Пушкиных и Ганнибалов?

☐ Как связано имя Пушкина с нашим городом (краем)?

☐ Перечислите все элементы волшебной сказки в поэме «Руслан и Людмила».

И познавательная игра с элементами исследования «Секреты пушкинской сказки» (она может быть формой проведения урока внеклассного чтения, например по «Сказке о царе Салтане»). Ученики работают в группах над решением одного из выбранных ими вопросов:

☐ В сказке описано четыре посещения Салтана корабельщиками. Нарушен ли писателем фольклорный закон троекратного повторения?

☐ В народной сказке нет признаков присутствия автора. Слышен ли в сказке голос Пушкина?

☐ Сравните, как изображен характер царя в народной сказке и в пушкинской.

☐ Кто наказан в сказке? Кто погибает?

Частные на первый взгляд наблюдения помогут ребятам осмыслить существенные отличия пушкинской сказки от фольклорного канона, ощутив ее гармоническую стихию (Не помнящий В.С. Поэзия и судьба. – М., 1983).

Обращение к интерпретациям сказок Пушкина другими видами искусства (живопись, кино, мультипликация) привнесет новые краски в представление ребят о пушкинской сказочной стране; с другой стороны, поможет формировать у учеников внутреннюю установку на создание собственных интерпретаций, выражение личностного понимания сказки. Иллюстрированию сказок, конкурсу на лучший рисунок, выставке ученических иллюстраций могут сопутствовать беседа об иллюстра-

торах сказок Пушкина (И.Билибин, В.Конашевич, Т.Маврина и др.), выставка иллюстрированных изданий сказок.

Зрительский опыт позволит активизировать через ролевую игру-драматизацию, фантазийные игры творчество самих детей. Опираясь на богатый киноопыт подростков, можно провести конкурс «Пушкинская мультипанорама». Творческие группы, в которые входят сценаристы, художники-мультипликаторы, актеры, озвучивающие роли, представляют свою версию одного эпизода сказки; «худсовет» дает право на съемку победителям конкурса. Вариант этого конкурса – игра «Киношанс»: творческие бригады представляют сценарий эпизода, эскизы костюмов, музыкальный ряд экранизации сказки, организуется «кинопроба» для претендентов на исполнение ролей. Подобные конкурсы дают широкие возможности «пробы себя» каждому участнику: и тому, кто рисует, и тому, кто владеет пером, и актерам, и даже тем, кто неравнодушен к нарядам.

Более же всего пятиклассников увлекает зрелищность настоящего театрального действия. Инсценировка сказки либо фрагментов разных сказок более уместна на завершающем этапе изучения сказки, когда ребята, обогащенные опытом «пребывания» в сказочном мире, найдут «неслучайные» краски, интонации, исполняя свои роли. Вариантом финала, венчающего встречу с Пушкиным в V классе, может стать конкурс проектов сказочного городка Пушкинское лукоморье, подобного Диснейленду, но являющего национальную неповторимость пушкинского сказочного мира, что найдет свое воплощение и в месте расположения городка, и в маршруте, которым следуют посетители, и в тех чудесах, испытаниях, которые ожидают их на сказочной тропе.

На итоговом этапе эффективной представляется и игра-состязание «Турнир знатоков сказок Пушкина» с присущей ей разноплановостью игровых заданий типа:

✧ «Разминка команд» (ответы на вопросы познавательного характера);

✧ «Домашнее задание» (команды представляют друг другу в форме пантомимы фрагмент одной из сказок. Команда-соперница называет сказку, подтверждая правильность ответа ее текстом);

✧ «Конкурс театральных костюмов»: необходимо продемонстрировать костюмы героев спектакля «Сказка о рыбаке и рыбке»;

✧ «У лукоморья»: предлагается нарисовать «невиданных зверей», оставивших следы на «неведомых дорожках»;

✧ «Из суфлерской будки»: нужно помочь актерам вспомнить слова роли, которые вдруг забылись, например: «А Балда зайца гладит, приговаривая...» и др.

✧ «Бюро находок»: надо вернуть героям утерянные ими вещи (спица, зеркало, яблоко, веревка, клюка, веретено, шелковый шнурок, мешок), доказав текстом правильность ответа.

Создание игровой среды делает радостным общение пятиклассников с миром пушкинской сказки.

VI класс

Чуткость подростков к красоте поэтического слова, интерес к тайне рождения поэта убеждают в целесообразности – через лейтмотив «Дар поэта» – переключения учеников из гармонической стихии пушкинской сказки в гармоническую стихию лирики, что позволит, преодолевая сложившуюся с детства локальность восприятия Пушкина как автора сказок, расширить представление школьников о необъятности «пушкинских горизонтов», уникальности поэтического гения.

Внеклассное чтение: «Муза», фрагменты «Все волновало нежный ум...» («Разговор книгопродавца с поэтом»), «Зачем крутится ветер в овраге...» («Езерский» или «Египетские ночи»), «Осень», «Роза», «Цветок», «Няне», «Зимний вечер», «И.И.Пушину», «Мадонна».

Иконография: О.Кипренский. «Пушкин», В.Серов. «Пушкин в парке», Б.Щербаков. «Пушкин в Михайловском», М.Ге. «Пушкин и Пущин в селе Михайловском», А.Брюллов. «Наталья Николаевна Пушкина», Н.Ульянов. «Пушкин и Арина Родионовна в Михайловском».

Цикл уроков внеклассного чтения обращает шестиклассников к размышлениям о тайне рождения поэта, уникальной неповторимости поэтического дара, взгляда поэта на мир, могуществе поэтического слова, о творчестве как созидющей, спасительной силе, о ценностях мира Пушкина. Сравнение интерпретаций стихотворений Пушкина чтецами, музыкантами откроет читателям неисчерпаемость лирики, настроит на ее личностное прочтение, поиск «своих» страниц в томике лирики Пушкина. Свое открытие Пушкина шестиклассники могут обнаружить в творческой деятельности:

✧ выступая составителями и оформителями сборника своих любимых стихотворений Пушкина, сопровождаемого вводной статьей или послесловием, комментариями;

✧ участвуя в конкурсе чтецов лирики Пушкина;

✧ исполняя литературно-музыкальные композиции («Времена года», «Люблю тебя, Петра творенье...» и др.);

✧ оформляя рукописный журнал или стенгазету: откликом на встречу с Пушкиным-лириком могут быть эссе, размышления по прочтении произведений о поэте (например, стихотворения А.Ахматовой «Смуглый отрок бродил по аллеям...», финала новеллы Ю.Нагибина «Царскосельское утро»), при знакомстве с образом Пушкина-лицеиста в живописи (Н.Кузьмин. «В Царскосельском парке», В.Фаворский. «Пушкин-лицеист», Н.Ульянов. «Пушкин в садах лицея»);

✧ в собственных поэтических опытах.

Пропедевтическое знакомство с Лицеем, поэтической колыбелью Пушкина, начинается внеклассным чтением книг А.Слонимского «Юность», Л.Рубинштейна «В садах Лицея». Предложим ребятам выразить свое впечатление от полюбовавшихся эпизодов книг в свободно выбранной ими форме: инсценировании, пантомиме, живописной или музыкальной иллюстрации, художественном пересказе и т.д. Удачные интерпретации могут быть представлены на литературном празднике.

Познавательные игры, особенно притягательные для шестиклассников, позволяют активно обогащать контекст художественной информации, делающей конкретным и вместе с тем объемным представление ребят о мире писателя. На этот раз вопросы викторины, активизирующей самостоятельное освоение биографии писателя, возникают на уроках как бы исподволь, в потоке размышлений о даре поэта. Например: □ Когда и при каких обстоятельствах появилось в печати первое стихотворение Пушкина? □ Докажите, что поэт был прав, говоря: «И с каждой осенью я расцветаю вновь...». □ Кто из друзей поэта причастен к созданию О.Кипренским портрета А.С.Пушкина? Шестиклассники обращаются к документальной повести М.Басиной «В садах Лицея», к другим популярным изданиям.

Изучение Петербурга пушкинской поры, города, воспетого поэтом и ставшего частью его самого, проводится в форме познавательной игры с ролевым началом. Это «Прогулки по пушкинскому Петербургу» (разновидность заочной экскур-

сии) с выбором участниками одного из маршрутов: с Пушкиным по Невскому (Фонтанке, Мойке). На этапе начального накопления знаний ребята знакомятся с архитектурным обликом города, его бытом, пушкинскими адресами, выстраивают сюжет, форму будущей экскурсии. Затем в классе группы представляют свои маршруты, сопровождая рассказ показом видов Петербурга пушкинской поры, портретов современников писателя.

В качестве итога работы по пушкинской теме в VI классе может быть проведена игра-соревнование «Пушкин. Что? Где? Когда?», установка на которую дается в начале рассматриваемого внеклассного цикла, поэтому работа учащихся по теме сопровождается составлением ими вопросов для игры. Калейдоскопичность вопросов и заданий позволяет свободно обращаться к разнообразным сферам, активизируя освоенный круг лирики, заметно обогатившийся пласт художественно-познавательной информации (биографической, краеведческой). Это вопросы – на художественную эрудицию:

♦ на выявление круга чтения участниками произведений Пушкина;

♦ обнаруживающие поэтическое чутье, чувство слова (стилистический эксперимент: восстановление в тексте пушкинского эпитета, рифмы, текста из фрагментов) и др.

VII класс

Ведущий лейтмотив – «Пушкинский Лицей». Пушкин и его лицейские друзья особенно близки подросткам жаждой независимости, самоутверждения, верностью «святому братству», пониманием Лицея как дома, школы жизни.

В круг внеклассного чтения вводятся мемуары И. Пущина, исторические романы Ю. Тынянова «Кюхля» и Н. Эйдельмана «Большой Жанно», научно-популярная литература (Ю. Лотман, А. Гессен, М. Басина, Г. Волков и др.), мемуарно-эпистолярное наследие («Друзья Пушкина», «Жизнь Пушкина, рассказанная им самим и его современниками» – сост. В. Кунин).

В VII классе расширяется спектр форм художественно-познавательной деятельности с ориентацией на индивидуальную, групповую работу, самообразование. Система внеклассного освоения лицейской темы призвана помочь каждому ученику «присвоить»

мир Лицея: войдя в материал, открыть «свои» страницы в его истории, а также выразить это открытие.

Чем более разноплановыми, многовариантными будут типы рефератов, тем большей будет возможность индивидуального выбора семиклассниками интересующей их проблематики. Возможные темы: «Пушкин и Пущин» (Дельвиг, Кюхельбекер, Горчаков и др.), «Система обучения в Лицее», «Будни Лицея», «Лицейские наставники», «Традиции Лицея», «История лицейских годовщин», «Творчество лицейстов», «Благословение поэта (Пушкин-лицеист и поэты-наставники)», «Пушкин-лицеист как читатель», «Царскосельские встречи Пушкина», «Пушкин-лицеист в поэтическом автопортрете (1814 г.) и восприятия наставников и однокашников», «В садах Лицея», «Гроза двенадцатого года» и «Лицей», «Образ Пушкина-лицеиста в изобразительном искусстве». Учитель рекомендует литературу, разнообразную как в жанровом отношении, так и по степени сложности – для учащихся с разным уровнем литературного развития. Сообщения авторов лучших рефератов выносятся на конференцию. Возможен и проблемный семинар с обсуждением вопросов типа:

☐ Какое содержание вы вкладываете в понятие «дух Лицея»?

☐ «Он «не как все» и в то же время «как все» – и в этом главная особенность Пушкина, в этом главная особенность нормально-гениального пушкинского детства». Согласны ли вы с мнением литературоведа Н.Н.Скатова?

☐ Кто из художников особенно близок вам в своем видении Пушкина-лицеиста (Р.Бах, И.Репин, Н.Кузьмин, В.Фаворский, Н.Ульянов, Н.Рушева)?

Викторина озарит радостным отсветом игры серьезную познавательную работу. Вопросы лицейской викторины, учитывая живое присутствие ребят в материале, должны давать возможность еще одной встречи со ставшими близкими лицами, событиями. Они могут строиться, например, на эффекте узнавания лицейстов по характеристикам, составленным наставниками, по отзывам лицейстов друг о друге, шуточным именинным стихам и пр. (см.: «Прекрасен наш союз...» / Сост. Н.Эйдельман. – М., 1979). А заочная экскурсия в Лицей, царскосельский парк поможет семиклассникам «на время улететь в лицейский уголок все-иной, сладостной мечтою».

Познавательная деятельность подготавливает подростков к собственному художественному творчеству. Плодотворное ис-

пользование опыта литературного творчества лицейстов, знакомство с лицейскими рукописными журналами («Неопытное перо», «Юные пловцы», «Лицейский мудрец», «Для удовольствия и пользы»), где «явно доминирует стихия литературной игры» (Петрунина Н. Н. Проза Пушкина: Пути эволюции. – Л., 1987. – С. 10), дает установку для «пробы пера» семиклассниками. Темы подскажет лицейская журналистика: рассказ о ссорах лицейстов в стиле поэтического обозрения; сообщение о необыкновенном феномене или необычной находке; репортаж о достопримечательностях лицейских; хроника внутренней жизни лицея; история города Малого Лицея и стран, ему принадлежащих, и др.

Праздничный финал внеклассной работы по лицейской теме – литературный вечер, пронизанный «лирическим эмоциональным сюжетом» (Румянцева Э. М. Тургеневский вечер в школе // Тургенев в школе. – М., 1981. – С. 166), включающий в себя и поэзию, и музыку, и инсценировку эпизодов лицейской жизни. Духовной традицией школы может стать проведение Дня Лицея (Марецкая Н. В. Указ. работа; Пастухова Л. Н. О литературных вечерах // Литература в школе. – 1984. – № 3).

VIII класс

Лейтмотив «Человек и время» созвучен, с одной стороны, формированию самосознания подростка, все большей его включенности в окружающую его действительность; с другой стороны, сопряжен с драматическими коллизиями современности, переосмыслением «судьбы человеческой, судьбы народной», размышлениями о взаимоотношениях личности и «жестокоего века». Темы «Моя родословная», «Образ Петра I в произведениях Пушкина» позволят рассмотреть взаимоотношения со временем и великой исторической личности, и самого поэта, и «обыкновенного» человека.

Внеклассное чтение: «Начало автобиографии», «Моя родословная», фрагмент «Два чувства дивно близки нам...», «Арап Петра Великого», «Стансы», «Полтава», «Медный всадник».

Интерес ребят к ярким судьбам предков А. С. Пушкина, лаконично охарактеризованным в прочитанных произведениях, дополняется интересом к потомкам писателя. Этой теме может

быть посвящен семинар или конференция «Предки и потомки Пушкина». Интересные страницы пушкинской родословной, открытые ребятами в самостоятельной познавательной деятельности, можно включить и в устный журнал (альманах). Формой же первоначального ознакомления восьмиклассников с поэмой «Медный всадник», предполагающего постановку вопросов, ответы на которые читатель обретет при дальнейшем изучении поэмы, может стать новый тип экскурсии – «По следам литературных героев» петербургской повести, «основанной на истине». Эта заочная экскурсия направлена на освоение художественного пространства поэмы. При этом используется живопись пушкинской эпохи и иллюстрации А. Бенуа.

Ознакомление с пушкинской родословной делает органичным путешествие в особенно дорогой сердцу поэта уголок его «страны» – Михайловское, «родное пепелище». Проведение туристско-краеведческой экспедиции, включающей культурно-охранную деятельность в пушкинских местах, придаст идеальную цельность и законченность путешествиям в «страну поэта» (С л а в и н а И . И . , М и ш и н а Т . С . «...обретает сердце пищу» // Литература в школе. – 1974. – № 3; К р ы с о в А . В . Литературно-краеведческие занятия в Пушкинском заповеднике // Литература в школе. – 1982. – № 5).

Вариация лейтмотива «Человек и время» – «Пушкин в памяти поколений». Часто повторяемые слова о бессмертии пушкинского гения могут наполниться для восьмиклассников особым, живым смыслом, если мы предложим ребятам расспросить об отношении к поэту интересных им собеседников – родных, знакомых – и записать услышанное. Примерные вопросы собеседнику:

□ Ваши детские впечатления о Пушкине. Как изучали Пушкина в школе?

□ Самые сильные впечатления от встреч с Пушкиным.

□ Менялось ли с годами Ваше отношение к поэту? Чем интересен Вам Пушкин сейчас?

В любом городе, крае можно найти людей, увлеченных Пушкиным. Ребята воочию убедятся, что он – звено, связующее отцов и детей, «наш вечный спутник». Материалы, собранные учащимися, оформляются в альбомах.

К этим открыткам прибавится знакомство с прочтением Пушкина художниками разных поколений – Мариной Цветаевой,

Надей Рушевой, Михаилом Аникушиным, Сергеем Юрским и др. Страницы устного журнала, литературно-музыкальная композиция, вечер сделают эти встречи праздником. Чем больше разнообразных мнений, трактовок, интерпретаций предстанет перед подростками накануне новой, «большой» встречи с Пушкиным в IX классе, тем сильнее будет внутреннее неприятие ими шаблона, стереотипа, тем настойчивее будет желание ребят найти у Пушкина свои страницы, прочесть его по-своему.

Как отмечалось выше, в VIII классе очевидно постепенное «выдвижение» восприятия как актуального вида деятельности, усиление роли созерцания и анализа. На активизацию художественного восприятия ориентированы и уроки внеклассного чтения, и экскурсии, и встречи с интересными читателями Пушкина, и отзывы о книгах, выставках, телепередачах, рецензии восьмиклассников на спектакли, кинофильмы. Эта же возрастная тенденция определяет особенности заданий литературной олимпиады, игр, форму вечеров.

Олимпиадные задания по литературе должны быть творчески-интерпретационными, отнюдь не сводиться к проверке памяти. Возможные типы олимпиадных заданий:

✧ Анализ стихотворения (например, «Туча», «Телега жизни» и др.).

✧ Эссе «Мое любимое стихотворение Пушкина».

✧ Выбор пушкинского стихотворения из нескольких стихов разных поэтов с обоснованием выбора.

✧ Представьте себе, что вы экскурсовод. Вы готовите экскурсию по ... (укажите сами). Вам очень хочется заинтересовать слушателей рассказом о жизни и творчестве А.С.Пушкина. Каким будет начало вашей экскурсии?

✧ Произведения искусства обладают удивительной способностью вступать в диалог с последующими эпохами. Докажите это на примере одного из произведений А.С.Пушкина.

✧ Публицист Ольга Чайковская, назвав свою статью о романе Пушкина именем главного героя «Гринев», утверждает: «Капитанская дочка» недаром включена в школьную программу для тринадцатилетних: им нужен Гринев». Согласны ли вы с этим мнением?

Вместе с тем олимпиада может пройти в форме диспута, конкурса чтецов, защиты своего ответа, игры. Приведем варианты игровых конкурсов олимпиадного турнира знатоков Пушкина:

✧ Представление команд (в пушкинском духе).

✧ Домашнее задание: а) снимите для «немного кино» фрагмент одной из сказок Пушкина (инсценировка с музыкальным сопровождением); б) вы готовите телепередачу «Пушкинские места России»; представьте ее фрагмент об одном из адресов (сценарий, режиссура, исполнение).

✧ Разминка команд «Экзамен по Пушкину».

✧ «Я к вам пишу...»: ребята читают команде-сопернице поочередно фрагменты писем пушкинских героев. Нужно назвать произведение, автора письма, адресата.

✧ Пушкинский кроссворд (разновидность викторины).

✧ «Памятник Пушкину»: команды защищают свой проект памятника.

Варианты форм и тематика литературных вечеров в связи с лейтмотивом «Пушкин в памяти поколений» многообразны: «Мой Пушкин» (литературно-музыкальная композиция по стихам о поэте), «Тропа к Пушкину» (диалог поколений читателей Пушкина). Восьмиклассников привлекает камерность, интимность поэтических вечеров, где каждый может прочесть полюбившиеся строки. Праздником для ребят может стать новогодний бал пушкинских героев: каждый участник представляет одного из пушкинских героев через костюм (или его детали), а также охарактеризовав его строками авторского текста, не называя имени. Желание остаться неузнанными (условие одного из конкурсов) побуждает обратиться не к самым известным массовому читателю произведениям, например: «Анджело», «Русалка» и др. Ребята сами готовят сценарий вечера, вписывая в него инсценировки, стихи, романсы, танцы, которые переносят участников вечера в далекую эпоху, воскрешая атмосферу бала.

Итак, система внеклассного освоения пушкинской темы подростками обширна. Большая часть ее реализуется параллельно программному изучению темы, создавая условия для «погружения» учащихся в мир Пушкина. Некоторые формы, например утренники, вечера, встречи, могут быть предпосланы пушкинским датам (19 октября, 10 февраля, 6 июня), формируя пушкинские традиции школы, «календарь памяти». С VII класса (по мнению психологов, это пора кружковой активности) можно осуществлять программу на занятиях литературного кружка. В VIII классе возможно проведение Пушкинской недели.

Рассмотренная нами система внеурочной работы потенциально вариативна. Знание закономерностей смены видов деятельности, подсказанной возрастной эволюцией школьников, отнюдь не сковывает инициативу учителя, напротив, побуждает его искать вариации конкретных методических решений с учетом особенностей литературного развития класса, своеобразия творческой индивидуальности писателя.

Внеклассную работу в старших классах необходимо ориентировать на восприятие произведений искусства как актуальный в этом возрасте вид деятельности, создавая условия для разнообразных ученических интерпретаций. Вместе с тем с возрастом – по мере самоопределения личности, выявления способностей, пристрастий ученика в искусстве – будет углубляться процесс специализации, дифференциации в выборе школьниками сфер внеурочной работы. По справедливому замечанию Б.М.Неменского, «формы волно-поисковые в апогее должны проявиться именно в средних классах, чтобы в старших классах передать главенство более серьезным, ответственным формам профессиональных знаний – факультативам, спецклассам, спецшколам» (Неменский Б.М. Пути очеловечивания школы // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского. – М., 1989. – С. 132). Во внеклассной работе по литературе незаменимыми на этом этапе будут клубы с разнообразными секциями, научные общества учащихся (Славина И.И. Литературный клуб старшеклассников. – Л., 1969; Богуславский С.Р. Школьный литературный музей-клуб. – М., 1989; Мадер Р.Д. Первые шаги в научном поиске // Литература в школе. – 1981. – № 2).

Своеобразие внеклассной работы в старших классах определяется не только откликом ее содержания и форм на возрастные возможности и потребности школьников. Вкусы, литературные пристрастия самого учителя, его творческая индивидуальность не менее важный фактор выбора путей внеурочного освоения литературы старшеклассниками. Внеклассная работа – в этом убеждает экскурс в ее историю – чутко реагирует на общественные перемены, и новые тенденции внеурочного общения школьников с миром искусства, обусловленные изменением социокультурной ситуации, со всей очевидностью проявляются именно в старших классах.

Обратимся к опыту внеклассной работы школы № 90 Санкт-Петербурга и школы им. А.С.Пушкина Гурзуфа.

Литературный клуб «Дым отечества», появившийся в школе-новостройке петербургского района Шувалово-Озерки, обязан своим рождением увлеченности словесника Аллы Ивановны Корнеевой поэзией «серебряного века». В рекреации школы воспроизведен отдельными деталями кусочек старинной улицы Петербурга, помогая ощутить причастность к минувшему. Литературные салоны Петербурга, литературный Крым, творчество Н.Гумилева, А.Ахматовой, М.Волошина, В.Хлебникова, М.Лозинского стали предметом серьезного изучения членов клуба. В увлечение поэзией было привнесено исследовательское начало, дух филологического поиска. Ребята представляли результаты своих изысканий на конференции научных обществ учащихся (НОУ) в Челябинске, на традиционных в Петербурге городских олимпиадах.

Но члены клуба поняли, что лишь изучения литературы недостаточно, только наслаждения, восхищения прошлым мало – надо помогать его беречь. «Чем мы можем вам помочь?» – этот вопрос неизменно звучал в письмах, посланных в музей. В Выре, в музее станционного смотрителя, заготовили на зиму дров; были приглашены переночевать в домике смотрителя, как в пушкинские времена обретали здесь ночлег путешественники. Стихи Пушкина читали при свечах, на печи сказки сказывали. А в сундучке Дуни, дочери смотрителя, появились привезенные ребятами подарки. Поездки в Выру стали традиционными, как и на Клагин остров, в Приютино, где благоустраивали старинную усадьбу Олениных, – здесь бывали Пушкин, Батюшков, декабристы Муравьевы.

Ребята не безразличны к боли и тревоге родного города. Клуб стал коллективным членом группы «Спасение»: помогали реставраторам восстанавливать музей А.С.Пушкина на набережной Мойки, участвовали в спасении домика художника М.В.Матюшкина. Д.С.Лихачев, обращаясь к членам клуба «Дым Отечества», написал: «Вы заняты очень важным делом – не просто охраной памятников, а охраной культуры».

Активное восприятие историко-культурного материала, человечески живой, действенный интерес к прошлому, когда сами ученики становятся субъектами культуры, – примета внеклассной работы по литературе в наши дни.

Внеклассная работа по литературе включается в широкий общекультурный контекст. Создавая в Гурзуфе школу Диалога культур, ее директор Анатолий Федорович Пазухин унаследовал идею М.М.Бахтина о том, что культурное самопознание возможно только при учете других культур (М а р и н и - ч е в а О. Письма из сада // Комсомольская правда. – 20 июля 1990 г.).

Сад Диалога культур, где встретится дух Пушкина и Чехова, Вернадского и Рериха, Чижевского и Ганди, – отнюдь не утопическая мечта. Школа установила связь с обществами Байрона в Англии, Гете – в Германии. В ней есть музей редкой книги и Пушкинская гостиная, где можно услышать ученические переводы Рериха с английского, чтение стихов Пушкина-лицеиста на языке оригинала – по-французски. Здесь выступали директор Пушкинского Дома Н.Н.Скатов, литературоведы В.Кожин и В.Лакшин, поэт Белла Ахмадулина, историки, философы, художники, священники. В дерзких планах А.Ф.Пазухина – открытие школьного Малого Пушкинского Дома.

Создание культурной среды в школе – условие приобщения к высотам художественной мысли и уровню своего времени.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

◆ Познакомьтесь со статьей Я.А.Ротковича «Поучительный опыт прошлого» (Внеклассная и внешкольная работа по литературе. – М., 1970). Что из методического опыта организации внеклассной работы по литературе кажется вам незаслуженно забытым?

◆ Перечитайте главу «Суд над Евгением Онегиным» из романа В.Каверина «Два капитана». Почему, на ваш взгляд, эта форма внеклассной работы оказалась утраченной?

◆ Предложите свой план проведения Дня Лицея в школе. Каким может быть День сказок?

◆ Каким вам представляется воображаемое путешествие в Царское Село для семиклассников, для учащихся XI класса?

◆ В зависимости от ваших литературных пристрастий предложите вариант системы внеклассной работы для одного из классов.

Л и т е р а т у р а

Грот К. Я. Пушкинский Лицей (1811 – 1817): Бумаги 1 курса. – СПб, 1911.

Рыбникова М. А. Кружки учащихся. – М., 1919.

Збарский И. С., Полухина В. П. Внеклассная работа по литературе (IV – VIII классы). М., 1975.

Пушкарева М. Д., Снежневская М. А. Связь классных и внеклассных занятий по литературе. V – VI классы. М., 1963.

Банчуков Р. В. Из опыта внеклассной работы по литературе: Развитие навыков анализа поэтических произведений у старшеклассников. – М., 1985.

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

Быкова Е. Л. Литературные праздники в школе. – Киев, 1986.

Кулешова С. Ф. Когда кончаются уроки... – Минск, 1976.

Львова Ю. Л. Республика муз. – Киев, 1984.

Бушина Е. И. Воспитание интереса к литературе на внеклассных занятиях // Поиск новых путей: Из опыта работы / Сост. С.Н.Громцева. – М., 1990.



Глава XIV

ФАКУЛЬТАТИВЫ КАК ПРОЦЕСС ОБЩЕНИЯ УЧЕНИКОВ С ИСКУССТВОМ

Школа, как и все наше общество, заметно меняется. И не потому, что найдены решительные факторы перестройки школы. Реформа народного образования пока остается проблемой нерешенной. Но психологический, духовный климат в школе изменился существенно. Учителя в меньшей степени обуреваемы страхом перед администрацией и инспектором, учителя сегодня озабочены не формальными показателями работы, а ее сутью и ищут подлинных контактов с учениками, стремятся к реальному влиянию на их духовный мир. Да и ученики изменились. Ушли в прошлое времена казарменной дисциплины, когда учитель вещал, а ученики послушно повторяли его слова и статьи учебника. И все меньше становится на уроках равнодушных лиц, пустых глаз, фальшиво-патетических фраз. Общество освобождается от эпохи застоя, и школа проснулась. Горячие споры, стремление аргументированно защитить свою позицию, не только самовыражение, а поиск истины становятся примером современных уроков литературы. Общение учителя и ученика обретает формы естественного разговора, а не заданного⁷ мертвым планом сообщения. И, поддерживая эту тенденцию искренности, открытости, гласности, нам полезно присмотреться к опыту форм внеклассной работы, где свобода общения всегда была временным условием успеха.

Факультативные занятия, как правило, ведутся в старших классах. Однако средние классы могли бы успешно заниматься в факультативе по литературному краеведению. Ситуация поиска очень увлекает детей этого возраста. Литературное краеведение помогает в привычном, обыденном окружении обнаружить высокую культурную традицию. Культура начинается с памяти. Человек, чувствующий слои прошлых времен, которые его окружают повседневно, не может себя вести, как дикарь. Литературное краеведение оживляет опыт прошлых поколений в непосредственной, конкретной, наглядной форме. Однако программа факультатива по литературе в средних классах может быть шире, чем краеведение, связанное с одним конкретным местом, где живут школьники.

Для школьников V – VII классов доступен и интересен факультатив, который условно можно назвать «Воображаемые путешествия». Сюжет путешествия увлекателен для школьников этого возраста. Вне сюжета они часто не могут остановить свое внимание на художественном смысле произведений искусства. Кроме того, жанр путешествия позволяет включить в факультатив произведения разных видов искусства. В этих занятиях более значительное место может быть уделено архитектуре. В воображаемые путешествия войдет и природа. Так, например, заочное путешествие «Полуденные волны» позволяет проследить странствия Пушкина по Югу, увидеть картины русских художников, воспроизводящих эти места (Кавказ, Крым, Одесса, Молдавия), познакомиться с отрывками из опер Моцарта и Россини, которые так пленили Пушкина в Одессе, послушать стихотворения Пушкина и романсы («Фонтану Бахчисарайского дворца», «Нереида» и др.), увидеть отрывки из опер и балетов, возникших по мотивам пушкинских произведений.

Программа такого факультатива должна быть тесно связана с уроками литературы, но не повторять их.

✧ Поле Бородина (перед изучением стихотворений Лермонтова).

✧ «Волшебница-зима» в лирике русских поэтов.

✧ Весна и осень в поэзии С.Есенина.

✧ Лес в изображении русских художников.

✧ Дворянская усадьба (в связи с изучением «Дубровского»).

✧ Запорожская Сечь (в связи с изучением «Тараса Бульбы»).

✧ Летний день в средней полосе России (в связи с изучением «Бежина луга» Тургенева).

✧ Море в изображении русских художников, поэтов, композиторов.

✧ С Пушкиным по следам Пугачева.

✧ Лермонтовский Кавказ.

✧ Александрийский театр 19 апреля 1836 года (первое представление «Ревизора» Гоголя).

✧ Провинциальный город в изображении русских художников.

✧ Чеховский Таганрог.

✧ Горький в Нижнем Новгороде.

✧ Старинные здания нашего города.

Занятия такого факультатива не должны быть слишком часты, может быть раз в месяц, но подготовительная работа к каждому занятию должна быть еженедельной и протекать в формах индивидуальных бесед учителя с учениками.

Воображаемые путешествия помогут обострить восприятие реальных вещей, обогатить литературным опытом. Во внеурочное время мы предлагаем учащимся выбрать из многочисленных фото- и художественных репродукций картины, близкие по настроению к пейзажным зарисовкам зимней лирики. В другой заочной экскурсии мы ищем те картины природы, которые помогли родиться стихотворению («Весна и осень в поэзии С.Есенина»).

Реальные впечатления, которые легли в основу произведения, могут обогатить сознание учащихся, придать литературному произведению неопровержимость достоверности.

Факультативы должны не только наследовать изучаемое в классе на уроках, но и опережать их, подготавливать впечатления, необходимые для программного изучения темы. Так создается установка на изучение темы, вызывается ожидание ее в классе.

Другой факультатив для школьников VI – VII классов «Выразительное чтение и рассказывание» ставит перед учениками новые задачи.

Литературное образование школьников должно сказаться и в расширении их знаний, и в культуре чувств, и в углублении эстетической мысли. Вместе с тем сдвиги в развитии школьников должны сказаться в реальной эстетической деятельности, важны-

ми видами которой в VII – VIII классах являются выразительное чтение и рассказывание.

Выразительное чтение и рассказывание связаны с оценкой актерской интерпретации художественного текста, поэтому, в VII классе делая акцент на выразительном чтении и рассказывании по жизненным и литературным наблюдениям, в VIII классе можно усложнить работу, сопрягая выразительное чтение и рассказывание с другими видами искусства (музыка, театр, изобразительное искусство). Подготовительная работа такого типа идет на факультативе и в VII классе. В VIII же классе она получает законченное выражение в форме рассказа о картине и художнике, ее создавшем, сочинения по впечатлениям о музыкальном произведении.

В результате проведения такого факультатива у учеников формируются качества, помогающие изучению литературы на уроках и способствующие общению с искусством вне рамок школы:

✧ Умение уловить основную эмоциональную тональность художественного текста и динамику авторских чувств.

✧ Умение оправдать содержанием литературного произведения смену эмоциональных мотивов в чтении.

✧ Умение «видеть» читаемое в воображении, представлять себе образы текста.

✧ Умение соединять образы, мысли, чувства, наполняющие текст, с собственным личным опытом, с пережитым в реальности.

✧ Умение правильно читать художественный текст (отчетливость произнесения слов, логические ударения, паузы, темп речи, соблюдение интонаций, зафиксированных пунктуацией и т.д.).

✧ Умение соотнести характер чтения со стилем писателя.

✧ Умение оценить и мотивированно высказать суждение о чтении товарища.

✧ Умение выявить интерпретацию художественного текста, за интонацией услышать и понять концепцию прочитанного.

✧ Умение выделять особенности речи при чтении эпоса и драмы.

✧ Умение услышать и передать своеобразие речи персонажа и авторской речи.

✧ Умение по содержанию и интонационному строю, «музыке речи» услышать, кому из персонажей произведения, какому писателю она принадлежит.

✧ Умение соотносить музыкальную, театральную, изобразительную интерпретацию текста с авторской мыслью произведения.

Приведем возможную программу факультатива в VIII классе, где шире, чем на уроках, включается художественная деятельность учеников.

VIII класс

✧ Чтение народных русских песен.

«Ты взойди, взойди, красное солнышко», «Не шуми, мати зеленая дубравушка». Определение общей тональности песни и движения чувств в ней. Чтение отрывков из романа Пушкина «Дубровский» и повести «Капитанская дочка» и сравнение впечатлений от песни в этих произведениях. Сопоставление музыки и исполнения песни «Матушка, что во поле пыльно...» Н.Обуховой, Л.Зыкиной, Ж.Бичевской.

✧ Гомер. Чтение отрывков из «Одиссеи».

Данте. 26-я песнь «Ада». Рассказ Одиссея. Пересказ поэтического текста с сохранением общей интонации автора (Гомер и Данте).

✧ Шекспир. «Ромео и Джульетта».

Чтение монолога в драматическом произведении (Ромео, Меркуцио, Лоренцо, Джульетта). Диалоги в трагедии. Связь интонаций и действий героев. Мизансценирование. Сравнение сценических интерпретаций образов Шекспира (например, М.Бабанова и А.Фрейндлих).

✧ Шиллер. «Перчатка».

Особенности чтения баллады как лиро-эпического жанра. Сравнение перевода Жуковского и Лермонтова. Нахождение эмоционального лейтмотива в каждом переводе. Рассказ о необычайном случае (по жизненным впечатлениям).

✧ А.С.Пушкин. «Зимнее утро», «Осень».

Рассказ о любимом времени года (по жизненным впечатлениям). Зима в изображении художников (Шишкина, Сурикова, Коровина и др.). Выявление настроения пейзажа в цвете и композиции картины. Сопоставления «зимних» пьес по «Временам года» Чайковского и Вивальди. Реальность настроений и музыкальных стилей композиторов. Попытки устного рисования кар-

тин, возникших при слушании музыки. Сравнение чтения «Зимнего утра» А.Шварцем и Е.Тиме, «Осени» Д.Журавлевым и М.Козаковым.

«Капитанская дочка». Гринев как рассказчик. Сравнение манеры повествования в начальных и финальных эпизодах повести. Пересказ с изменением лица рассказчика (Савельич о встречах с Пугачевым, Пугачев о встречах с Гриневым, Маша о встрече с императрицей).

✧ М.Ю.Лермонтов. «Мцыри», «Смерть поэта».

Сравнение тональности монолога Мцыри в начале и конце поэмы. Выявление чувств героя в выразительном чтении. Картины природы в поэме и пейзажи, рисованные Лермонтовым. Рассказ учащихся на тему: «Утро в горах» (по жизненным и литературным впечатлениям). Прослушивание фантазии для фортепьяно «Исламей» М.Балакирева. Устное рисование картин, возникающих при слушании музыки. Сравнение общего настроения и художественной мысли поэмы Лермонтова и фантазии Балакирева.

«Смерть поэта». Составление рассказа по мемуарам «Диалог современников о стихотворении Лермонтова». Оценки актерских интерпретаций текста Остужевым, Качаловым, Яхонтовым и собственное прочтение стихотворения учениками.

✧ А.Н.Островский. «Снегурочка».

Рассказывание знакомых ученикам русских сказок. Пересказ содержания пьесы Островского по действиям. Словесное рисование декораций и портретов действующих лиц. Рассказ о событиях пьесы от лица Снегурочки, Мизгирия, Леля, Берендея. Прослушивание фрагментов оперы Римского-Корсакова и нахождение интонаций для выразительного чтения монологов и диалогов пьесы.

✧ А.П.Чехов. «Толстый и тонкий», «Тоска», «Свадьба». Сравнение вариантов рассказа «Толстый и тонкий» и проявление разности авторского отношения к героям и событиям рассказа в выразительном чтении. Оценки иллюстраций к рассказам Чехова. Составление рассказа «О чем и как рассказал бы Иона, если бы его слушали?» Создание словесной иллюстрации: «Иона говорит с лошастью». Водевиль как драматический жанр. Оценка кинофильма «Свадьба».

✧ М.Горький. «Сказки об Италии».

Диспут на тему: «Самый интересный рассказчик в «Сказках об Италии». Авторская речь и речь героев в выразительном чте-

нии. Патетический романтизм и бытовое просторечье в конкретном сопоставлении. Создание киносценария по одной из «Сказок» Горького как прием развития воображения, необходимого для чтеца. Рассказ о событиях сказки от лица разных героев (Нунчи и Нины, например).

✧ В.Маяковский. «Необычайное приключение...», «Хорошее отношение к лошадям».

Авторское и актерское чтение «Необычайного приключения...» (Маяковский и Яхонтов). Рассказ учеников на тему: «Дни и ночи РОСТА» (по мемуарам). Сравнение интонаций и стиля рассказа Чехова «Тоска» и стихотворения Маяковского «Хорошее отношение к лошадям». Попытки в выразительном чтении открыть общность и различие авторских позиций.

✧ А.Сент-Экзюпери. «Маленький принц».

Попытки создания монтажа для выразительного чтения. Словесное рисование картин повести. Подбор музыки, сопровождающей чтение.

✧ В.Шукшин. «Волки».

Составление киносценария. Выразительное чтение портрета, пейзажа, повествования, диалога.

✧ Ю.Казаков. «Оленьи рога».

Трудности чтения лирической прозы. Слияние авторской речи и речи героини в чтении. Рассказ учеников на тему: «Я прощаюсь с детством».

Разумеется, каждое занятие может быть построено и на ином художественном материале. Каждый учитель чувствует, что более всего окажется близким его ученикам, что приохотит их скорее всего к чтению классики.

Воспитание читателя, являющееся целью школьного изучения литературы, не может быть осуществлено лишь на уроках, в классе. Современный школьник сталкивается с самой разнообразной культурной информацией. Радио, телевидение, кино, театр с большой силой воздействуют на читательские интересы школьников, часто определяют круг и характер внеклассного чтения учащихся. Редкие уроки внеклассного чтения не в состоянии охватить всех интересующих и необходимых ученикам вопросов, связанных с восприятием искусства. В значительной мере этому расширению горизонта знаний в области искусства способны помочь факультативные занятия в старших классах. Их содержание, построение, методическое

воплощение требуют серьезного внимания учителей-словесников. Современная практика ведения школьных факультативов в старших классах обнаруживает тенденцию к превращению внеклассных школьных занятий в своего рода вузовский спецкурс или спецсеминар по узкой научной проблеме. Сужение тем факультативов вряд ли целесообразно даже тогда, когда ученики получают на занятиях отдельные навыки исследовательской работы. В школе мы не готовим литературоведов. Постановка такой задачи была бы утопичной, нереальной. Факультативы, по нашему глубокому убеждению, должны расширять представления школьников об искусстве, помочь им осознать, привести в систему все разнообразные впечатления от искусства, получаемые по разным каналам и ощутить свои возможности в том или ином виде деятельности.

В качестве темы для факультатива надо избирать не частный, как это порой бывает, а существенный для идейного и эстетического развития школьников вопрос, который объединяет все занятия факультатива общей и содержательной мыслью. При этом характер проблемы, центральной для факультатива, необходимо соотнести с уровнем, возможностями читательского восприятия школьников, с кругом вопросов, в первую очередь их интересующих.

IX класс

Для IX класса такой проблемой может стать факультатив «Пушкин и современная культура». Гоголь справедливо писал о Пушкине: «...это русский человек в его развитии, в каком он, может быть, явится через двести лет». Всеобщий интерес к Пушкину в наше время подтверждает проницательность этого предсказания. Тема «Пушкин и современная культура» позволяет соединить углубленное изучение одного из самых сложных писателей курса IX класса с живыми, сегодняшними впечатлениями учеников. О плодотворности длительного общения с одним писателем для литературного развития школьников в свое время настойчиво писала М.А.Рыбникова. Факультатив дает эту счастливую возможность общения с Пушкиным на протяжении целого года. При этом важно, чтобы духовное возвышение, развитие эстетической восприимчивости вело к общению живого Пушкина, включало

непосредственные впечатления детей о жизни современного искусства и общества.

Программа факультатива складывается из нескольких циклов, работа над каждым из которых проходит примерно в течение одного месяца.

✧ «Что в имени тебе моем?»

Этот цикл занятий играет роль введения к факультативу. Этот вопрос, с которым Пушкин обратился к возлюбленной, мы адресуем к ученикам. Как к ним пришел Пушкин, что значит поэт в их жизни, когда они обращаются к нему? Эти вопросы позволяют ученикам написать своего рода читательскую исповедь, обращенную к Пушкину. На фоне этого «лирического» материала, опираясь на него, учитель знакомит участников факультатива с отношением к Пушкину современного читателя и искусства. Активизации занятий способствует постановка проблемного вопроса: «Почему у каждого читателя свой Пушкин и что общего вы заметили в отношении разных людей к Пушкину?»

✧ «...Где я страдал, где я любил...».

Следующий цикл занятий переключает внимание учеников на заочные путешествия по пушкинским местам. Михайловское и Тригорское, Царское Село и Кавказ, Бахчисарай и Болдино, Москва и Петербург проходят перед глазами учеников в пушкинском восприятии. В то же время мы стараемся показать, как преданно и бережно относится наш народ к памяти поэта.

✧ «Но и любовь мелодия...».

Этот цикл занятий посвящен теме «Пушкин и музыка». Музыкальные вкусы поэта, его музыкальное окружение, отражение мира музыки на страницах пушкинских произведений – таков аспект этого цикла. В дальнейшем мы прослеживаем, как поэзия Пушкина осваивалась музыкой. Романсы на тексты лирических стихотворений Пушкина так многочисленны, что появляется естественная возможность создания проблемных ситуаций типа: «Чья музыка ближе к настроению и смыслу произведений Пушкина?»

✧ «Волшебный край!». Пушкин как театральный зритель.

Суждения Пушкина о театре его времени (драматурги и актеры). Драматические произведения Пушкина. Их сценическая история. Оперы и балеты на сюжеты произведений Пушкина. Произведения Пушкина на концертной эстраде.

✧ «Знакомцы давние» (произведения Пушкина в иллюстрациях).

✧ «Чудеса немых искусств» (Пушкин и изобразительные искусства).

✧ «Себя, как в зеркале, я вижу» (произведения Пушкина в кино).

✧ Эхо (образ Пушкина в литературе).

Пушкинский факультатив по объему и разнообразию материала, по сложности задач и необходимому уровню их решения – весьма ответственная и трудная программа для девятиклассников. Здесь необходимо погрузиться в мир поэзии и сопоставить различные современные воплощения произведений поэта с пушкинской мыслью. Однако без этого умения мы не можем осуществить задач школы – подготовить внимательного, умного, взволнованного читателя, зрителя, слушателя.

В «Гамлете» Шекспир мудро заметил, что искусство – «зеркало перед природой», а театр должен показать «всякому веку и сословию – его подобие и отпечаток». Коли мы свой «отпечаток» накладываем на пушкинский текст, то при всей естественности субъективного элемента для художественных и читательских трактовок происходит «затмение». Мы держим зеркало перед собой, а не открываем Пушкина для себя. От этого субъективного подхода не застрахована и наука, в то время как театр, например, способен проникать в глубинные и подлинные пласты пушкинских произведений.

Когда актер и режиссер пристально вглядываются в литературный текст, образы спектакля и его течение возбуждают в зрителе не однолинейность приговора, но сотворчество, которое непременно отзовется в конце концов сложной, пережитой, обдуманной оценкой. В театре оно непременно присутствует там, где найдена живая динамика отношений между сценой и залом.

Современные театральные интерпретации произведений Пушкина отмечены стремлением разглядеть трудный путь поэта к гармонии.

Наше театральное искусство одержало в последнее время немало побед, открывая глубину пушкинской простоты. Достаточно вспомнить чтение Д. Журавлевым или А. Демидовой «Пиковой дамы», с этим редким сочетанием достоверности и таинственности происходящего, с этой очевидной простотой трагизма. Или интонации С. Юрского в «Онегине», действительно передавшие

пушкинскую радость и иронию, скользящую и непосредственную живость чувств «свободного романа». Или страстные «Диалоги» В.Рецептера, в которых зло предстает во многих вариантах.

Пушкин обладает удивительной силой притягательности для актеров разных театральных школ и людей разной судьбы. Так заманчиво слить себя с поэтом, вложить в эти прекрасные стихи непосредственное содержание своей жизни! Порой это лирическое присоединение исполнителя к поэту заставляет ожить строки, казавшиеся архаически далекими. Однажды, выступая в Ленинграде, свой творческий вечер М.Козаков несколько неожиданно начал рассказом Финна из «Руслана и Людмилы». Вечер проходил в обществе «Знание», на Литейном, публика собралась «серьезная» и была удивлена: что общего между заботами современного человека и историей любви «благодатного старца» к Наине? Но Козаков читал и читал, мелодия стихов завораживала и страстной горечью, и ироническим лукавством. И зал уже напряженно следил за исповедью и понимал, что волшебная поэма Пушкина не детское чтение, что трагична судьба человека, упрямо посвятившего свою жизнь единственному желанию, что подвиги, совершенные Финном, оказались напрасны именно потому, что жизнь свою он свел к одной колее, не замечая ни мира вокруг, ни течения времени. И, достигнув всевластия, «любви искатель жадный» наказан напрасной победой. М.Козаков не только обнаружил в далекой поэме живой нерв, волнующий современного зрителя, но сумел подняться и зал поднять до сложности пушкинской интонации, в которой трагизм соединен с юмором, отчаяние со светлой мудростью («зла промчится быстрый миг»).

Этой сложности пушкинской интонации достичь нелегко. Порой и в больших спектаклях, тщательно подготовленных, обдуманых как будто всесторонне, выпрямление пушкинской мысли оборачивается снижением темы. Так случилось с постановкой «Бориса Годунова» в Ленинградском ТЮЗе. Стремление режиссера (З.Корогодский) приблизить героев к залу, сделать их занимательными и понятными превратило пушкинскую трагедию в полуфарс, где история оказывается в руках авантюристов. И Годунов, и Отрепьев — игроки, обманщики, только один страдающий, другой побеждающий. Г.Тараторкин видит в Борисе человека слабого, раздавленного сомнениями и виной своего преступления, но на людях картинно изображающего величие в духе Ивана Грозного.

Н.Иванов одержим одним стремлением – «урвать». Любовно оглядывая себя, Отрепьев убежден, что он ничем не хуже других. Цинизм прибавляет ему смелости, и с полным сознанием права Самозванец взгромождается на плечи приспешников. Сцена у фонтана выглядит в лучшем случае как базарный торг: кто кого надует? Театр отнял у пушкинского Самозванца поэтическую минуту его жизни, вместо сложного характера представил однозначную маску.

Пушкин размышлял в «Борисе Годунове» над законами истории и границами человеческой воли. Театр показал пьесу, в которой пружиной действия оказывается игра самолюбий, самоутверждение. Трагедия, таким образом, низведена до водевиля, поэтическое видение жизни до балаганного. И не спасают ни торжественные, хотя и неуместные цитаты Карамзина, которые для пущей важности (или непосредственности?) читаются из зала, ни остроумие режиссерских находок (просцениумы как бы в ремонтных «лесах», непрочность персонажей, карабкающихся по ним, осязаема; сцена сражения дана в стиле радиорепортажа с футбольных или хоккейных состязаний). Не спасает даже поразительный по талантливости и глубокой точности финал спектакля. Пушкинская ремарка «народ безмолвствует» воплощена как театральная метафора. В ответ на призывы бояр, на лицах и руках которых, кажется, застыли кровь и крики убитых детей Бориса, народ на площади начинает тихо рассеиваться. Как серые тени, растворяясь в сумерках сцены, люди исчезают. Остается один Юродивый. Плача и нежно лепеча что-то, он, как дитя, баюкает узел. Потом, вздрогнув от жуткой тишины, заметив свое одиночество на огромной площади, Юродивый бросает оземь узел и пытается звонить в колокола. Повиснув на одной веревке, он бросается к другой, третьей... Но колокола молчат. Это очень сильный образ, поистине трагический. Но даже такая пронзительная нота не может спасти спектакль, в котором театр отказался от пушкинского взгляда на историю, на человека.

Когда смотришь такие спектакли, как «Борис Годунов» в Ленинградском ТЮЗе, хочется сказать не из одного музейного консерватизма: «Осторожно! Это же Пушкин!» Забывая о мере его величия, его сложности, мы обкрадываем себя. Приспосабливая гения к узко своей ситуации, мы не открываем мир, не ищем, а ограничиваемся самовыражением.

В IX классе мы на примере одного писателя в факультативе рассматриваем способы художественной интерпретации ли-

тературы театром, музыкой, кино, изобразительными искусствами.

Однако в более сильном классе факультатив можно строить шире и смелее.

Более сложным задачам может соответствовать факультатив **«Под сенью дружных муз»**. Интересный и характерный опыт факультатива, сочетающего разные виды искусства, представлен в книге ленинградской учительницы Л.Е.Ковалевой **«Под сенью муз»** (Изд. 2-е. – М., 1978).

Первое занятие «В мире древнерусского искусства» начинается с рассматривания памятников древнерусского зодчества, которые сразу убеждают учеников в высоком уровне развития художественной культуры Руси и помогают анализу «Слова о полку Игореве», позволяя почувствовать и понять, каковы были в ту далекую эпоху представления о красоте мира, что ценили художники в человеке. Не давая понятия о художественном идеале времени, мы накапливаем художественные впечатления, которые ассоциативно должны связаться с текстом «Слова».

Церковь Покрова на Нерли (1165) поражает чистотой пропорций и мягкостью слияния с природой. Что удивительно в этом здании? Можем ли мы представить себе, что ценили в жизни ее строители? Обратившись к классу с такими вопросами, учитель в беседе выясняет общий характер впечатлений учеников и старается углубить их мысль, от визуальных наблюдений перевести ее к пониманию мироощущения художников Древней Руси. Церковь Покрова на Нерли поразительно естественно и дерзко вписана в пейзаж. В горизонтальной плоскости равнины, реки неожиданным праздником входит и высится здание, легкое, нежное, как облака, плывущие по небу и отраженные рекой. Стройность здания, его «плывучесть» создается прежде всего пропорциями. Трехчастное деление оказывается основой его ввысь и вширь. Первый, второй этаж и купол примерно равны по высоте, ширина фасада чуть уже высоты двух этажей. Выступами фасад разделен на три части, уступы этих арок и редкие украшения, прорези окон и входа создают мягкую игру света и тени. Здание кажется легким, точно облако, чудом коснувшееся невысокого холма, контур которого повторяет крыша. Строгость и сдержанность, чистота и мягкость, спокойствие и естественность, видимо, были свойствами, которые для строителей Покрова на Нерли необходимы для прекрасного.

Успенский собор во Владимире (1158 и 1185 – 1189) более мощен, разнообразен, величав, но строгость пропорций и единство оказываются основами и этого здания. Пять куполов и пять делений стены, многочисленные рельефы на фасаде создают впечатление многолюдства, обилия, мощи, но все здание стянуто к единому центру – высокому куполу, похожему на шлем воина.

Рассматриваем мы и произведения древнерусской живописи.

Вот Спас Нерукотворный (конец XII в., Третьяковская галерея). В гневном и горьком изломе бровей и губ, в упреке глубоких глаз заметно то напряжение чувств, которое так характерно для героев «Слова». А вот фрагмент из «Успения богородицы» (XIII в., Третьяковская галерея). Не так ли печалились русичи после поражения Игоря? Будто тихий перезвон колокольчиков в склоненных головах, в очах со слезами. Рассматриваем фрагмент фрески церкви Спаса Нередицы близ Новгорода (1199). Святой с фрески выражением своим многим ученикам напоминает Святослава. Чуть опущена голова, веки почти прикрыты, в скорбном недоумении застыли губы. Величие растворено в печали. Когда мы смотрим на голову Марии из «Устюжского Благовещения» (XII в., Третьяковская галерея), нас поражает сложность чувств этой женщины. Мягкий наклон головы и решительные черты лица, грусть и надежда задумчивых глаз, скромность и достоинство всего облика. Может быть, Ярославна чем-то родственна ей?

Таким образом, мы не просто накапливаем на этом занятии зрительные впечатления, помогающие восприятию «Слова», но пытаемся приблизиться к душевному строю людей того времени и наметить контуры характеров и мировосприятия героев далекого произведения. Этим создается установка на чтение и анализ текста «Слова».

На факультативных занятиях мы помогаем ученикам наиболее отдаленную по времени от читателя литературу вписать в общий круг культуры далекой эпохи. Вместе с тем мы стремимся подчеркнуть, что старое искусство сохраняет свое живое значение для последующих эпох, вплоть до наших дней. Этой мысли подчинены занятия по оценке художественных интерпретаций литературного текста.

На втором занятии «Образы «Слова о полку Игореве» в русском искусстве» мы стремимся показать живое значение произведения для русской культуры. Переводы «Слова...», опера

Бородин «Князь Игорь», иллюстрации Фаворского, т.е. различные художественные интерпретации литературного произведения, позволяют проверить, насколько укрепились в учениках концепция, сложившаяся в ходе анализа текста. «Перенос» всегда обнаруживает результаты обучения. Оценивая различные художественные интерпретации «Слова», ученики проявляют внутренние итоги анализа и в то же время убеждаются в том, что произведение, написанное в XII в., оставалось вдохновительной силой для русского искусства и продолжает быть живым спутником его до наших дней.

Сравнивая переводы плача Ярославны Жуковским и Заболоцким, ученики замечают большую близость первого к оригиналу. Перевод Заболоцкого привлекает девятиклассников песенностью, правильностью стиха, с точки зрения современного литературного сознания. Каждый из переводов несет черты слова и чувств своего времени. В переводе Жуковского Ярославна нежнее, мягче. У Заболоцкого чувства героини драматичнее, слышнее ее отчаяние, резче упреки силам природы. Улавливая достоинства каждого из переводчиков, ученики острее видят особенности подлинника: лаконизм и энергию стиля, суровость и яркость слова, сдержанность и силу чувств. Очевидно, эти неповторимые свойства «Слова» привлекают к нему художников разных эпох.

Рассказав об истории создания и либретто оперы Бородин «Князь Игорь», учитель предлагает послушать три фрагмента: арию князя Игоря, половецкие пляски и дуэт Кончаковны и Владимира Игоревича. Сначала класс обдумывает различия в музыкальной характеристике русского воина и половецкого стана. Глубокая сосредоточенность чувства в широкой, печально-протяжной мелодии, на которой строится ария князя, переходит в одушевление порыва, непреклонность воли к свободе. Половецкие пляски одушевлены неистовством, это движение, которое стремится не к ясной цели, а к хаосу. Здесь много пылкости, энергии, игры, но в опьянении вихрем движения нет смысла, это движение ради движения, страсть ради страсти. Жестокость восточного мира смягчена дуэтом Кончаковны и Владимира. Широта дыхания мелодии, растворение в чувстве, гармонии, а не резкость даны любовью. Послушав дуэт, предлагаем классу подумать о том, почему этот сюжет, опиравшийся на реальный исторический факт («Сын Игоря Владимир, – пишет Д.С.Лихачев в комментарии к тексту, – женился на дочери Кончака, вернулся

на Русь в 1187 г. с женой и ребенком и здесь был уже обвенчан по церковному обряду»), лишь упоминается в «Слове». Произведение XII века звало к союзу русских сил, а не к слиянию с половцами. Реальная угроза для Русской земли не позволяла автору «Слова» поэтизировать любовь сына Игоря к ханской дочери. Так с помощью сравнения оперы и текста «Слова» ученики начинают понимать, как властно время диктует выбор материала художественного произведения. Эта мысль развивается при рассмотрении гравюр В.А.Фаворского к «Слову о полку Игореве» (Фаворский В.А. Избр. произв. – М., 1961). Суровая мощь русских воинов и поэтическая сила образов русской природы, одушевление чувств русских людей в печали и в радости проступают в иллюстрациях к «Слову» так отчетливо, быть может, потому, что Фаворский полон мироощущением эпохи войн и революций. Три цвета: белый, черный, красный – позволяют художнику подчеркнуть рельефность изображения, придают ему решительность. Работа над иллюстрациями Фаворского подготовлена заданиями по словесному рисованию, развивавшими творческое воображение читателя на предшествующих уроках и позволяющих сопоставлять читательский образ с иллюстрацией, оценивать ее.

В конце занятия предлагаем ученикам сравнить «Слово о полку Игореве» с «Витязем в тигровой шкуре» Ш.Руставели и подумать, что роднит и отличает эти произведения. Такая работа помогает почувствовать и понять национальное своеобразие русского эпоса.

На третьем занятии «Искусство классицизма» можно показать несколько картин из собраний Государственного Эрмитажа: Клод Лоррен. «Утро в гавани» (1650), «Полдень» (1651), Никола Пуссен. «Танкред и Эрминия» (1625 – 1627). Яркость и чистота красок соперничают со строгим изяществом линий. В картинах Лоррена мир обозрим и измерим, подчинен человеческой воле. Природа принимает формы, назначенные ей человеком. И человек строго подчинен нормам красоты. Страдание не обезображивает героев картин Пуссена. Они сохраняют в самые драматические моменты жизни грацию, волю, красоту, силу. Разумеется, можно показать и другие картины, например: «Морской пейзаж с Адисом и Галатеей» Лоррена и «Спасение Моисея» Пуссена из собрания Дрезденской галереи или «Похищение Европы» Лоррена и «Великодушные Сципиона» Пуссена из Госу-

дарственного музея изобразительных искусств имени Пушкина в Москве. Важен принцип выбора пейзажа и картины на мифологический или библейский сюжет, который непременно должен быть пояснен учителем. На занятии ученикам предлагается написать сочинение-миниатюру «Самое интересное произведение эпохи классицизма». Чтение этих опытов в классе создает лирический фон восприятия искусства далекой эпохи.

Переходя к рассмотрению русского классицизма, сравниваем портрет Екатерины II работы Левицкого и Рокотова, скульптуры Растрелли и Шубина. При этом возникают сопоставления оды Ломоносова или Державина с классическим портретом. Возможные соотнесения с литературными текстами см. в книге К. Пигарева «Русская литература и изобразительное искусство (XVIII – первая четверть XIX века)».

Примеры из области архитектуры помогают понять связи и отличия классицизма и античного искусства. В Екатерининском парке Царского Села (г. Пушкин) одним из самых интересных сооружений, безусловно, является Камеронова галерея, построенная в конце 1780-х гг. (Петров А. Н. Пушкин. Дворцы и парки. – Л.; М., 1964). Сочетание массивного первого этажа, облицованного пудостским камнем, и легкой, как бы летящей колоннады второго этажа Камерон нашел в античных зданиях. Стоит взглянуть на реконструкцию Пергамского алтаря (II в. до н.э.), с высоким цоколем и стройным ионическим портиком, с широкой лестницей и двумя могучими выступами по бокам (Малая история искусств: Античное искусство. – М., 1972. – С. 204 – 205), чтобы узнать прообраз Камероновой галереи. Могущество и стройность, величие и гармоничность форм, строгость пропорций сближают классицизм с античным искусством. Причем следует признать, что русский классицизм в своих лучших проявлениях, особенно в творчестве Камерона, непосредственнее связан с античностью, чем европейский классицизм. Причины этого явления сложны и не могут быть открыты на уроке в IX классе (лиризм как коренная черта русского искусства, сближающая даже классицизм, одно из самых рассудочных направлений в искусстве, с непосредственностью, искренностью чувства, цельностью мировосприятия античности; тенденции Возрождения в русском искусстве, раскопки античного искусства, которые активно велись в XVIII в. и были хорошо известны рус-

ским архитекторам). Но отметить близость русского классицизма и античности необходимо, как и показать историческую и эстетическую разность их. Стоит проследить за тем, как Камерон продолжает прямую лестницу с выступами, на которых стоят статуи Флоры и Геракла, полуовальными маршами, обрамляющими грот и легко избегающими на второй этаж. Классицизм не только наследует античность, но и усложняет ее мир, теряя наивную и простодушную цельность древнего искусства, чистоту его пропорций, совершенную соразмерность частей, способность быть торжественным без пышной величавости. Важно убедить учеников в мысли о том, что прогресс в искусстве не совершается без потерь, что каждая новая эпоха, сделав свои завоевания и эстетические открытия, не заменяет предшествующую, хотя учитывает ее. Только такой подход воспитает подлинное уважение к культуре и ощущение неповторимости художественных созданий каждой исторической эпохи. Сходство и отличие классицизма и античного искусства легко показать и на другом здании, сооруженном Камероном, Храме дружбы в Павловском парке, в сравнении с Круглым храмом на Бычьем Форуме в Риме (I в. до н.э.), который считали посвященным богине домашнего очага Весте (Малая история искусств: Античное искусство. – М., 1972. – С. 243).

Следующее, *четвертое занятие* факультатива посвящено теме «Русский сентиментализм».

Ученики IX класса почти незнакомы с литературой сентиментализма, но конкретные впечатления необходимы, чтобы иметь представление о значительном направлении в искусстве конца XVIII – начала XIX в. Поэтому формой факультативного занятия выбрана экскурсия в Павловский парк, в сплаве природы, скульптуры, архитектуры, живописи, музыки и стихов дающая возможность получить не только понятие о сентиментализме, но образ его.

После экскурсии (очной или заочной) можно прочесть отрывки из «Бедной Лизы» Карамзина и задать следующие вопросы:

- ☐ Чем интересен для вас Павловский парк?
- ☐ Какие настроения особенно характерны для эпохи сентиментализма?
- ☐ Чем отличается сентиментализм от классицизма?

Характер факультатива «Под сенью дружных муз» по описанным уже занятиям ясен учителю. Поэтому наметим лишь план продолжения факультатива, поддерживающего историко-литературный курс в IX классе.

Занятие 5. Русские романтики (1810 – 30-е годы в живописи, музыке и литературе): О.Кипренский, С.Щедрин, А.Дельвиг, Н.Языков, А.Алябьев, А.Варламов.

Занятие 6. Рисунки Пушкина.

Занятие 7. Лирика Пушкина и русский романс.

Занятие 8. Лермонтов-художник.

Занятие 9. Портреты Лермонтова и воспоминания о нем.

Занятие 10. Поэзия Лермонтова в русской музыке.

Занятие 11. Гоголь и Щепкин.

Занятие 12. Гоголь и русские художники.

Таким образом, в этом факультативе мы прослеживаем общие связи писателя с искусством его эпохи и подчеркиваем индивидуальные свойства его таланта.

В X и XI классах полезно создание факультативов другого характера, прослеживающих связи между разными видами искусства в пределах русской культуры: «Литература и театр», «Литература и музыка», «Литература и живопись», «Литература и кино». Мы сознательно в этих сопоставлениях литературу ставим на первое место, так как в факультативе литературные имена должны явиться опорным центром, который более знаком ученикам и от которого их легче вести к осознанию незнакомых явлений. Возможное содержание этих факультативов нам представляется следующим:

«Литература и театр»

✧ «Волшебный край» (театр пушкинского времени, Пушкин-зритель).

✧ «Судьба человеческая и судьба народная» («Борис Годунов» и его театральные воплощения).

✧ «Истина страстей» («Маленькие трагедии» Пушкина на сцене).

✧ «К вам Александр Андреич Чацкий!» (сценическая история «Горя от ума» Грибоедова).

✧ Романтическая драма (Лермонтов. «Маскарад»; Арбенин-Юрьев).

- ✧ Кривое или верное зеркало? («Ревизор» Гоголя и его сценические истолкования).
- ✧ Гоголь и Щепкин.
- ✧ Островский и Малый театр.
- ✧ «Бесприданница» Островского на русской сцене.
- ✧ Чехов и Художественный театр.
- ✧ «Настало время нужды в героическом» («Мещане» М.Горького и «Три сестры» Чехова).
- ✧ Комедия или драма? («Вишневый сад» Чехова).
- ✧ Вечные вопросы жизни («На дне» М.Горького и сценические интерпретации пьесы):
- ✧ Трагедии и фарсы (драматургия Маяковского на сцене).

«Литература и музыка»

- ✧ Литературно-музыкальные салоны Москвы и Петербурга в первой трети XIX века.
- ✧ Музыкальный мир Пушкина.
- ✧ Пушкин и Моцарт.
- ✧ Лирика Пушкина и развитие русского романса.
- ✧ Поэзия Лермонтова в русской музыке.
- ✧ Музыка в жизни и произведениях Тургенева.
- ✧ Музыкальные пристрастия и душевный мир героя (Гончаров. «Обломов», Тургенев. «Отцы и дети», Чехов «Ионыч», М.Горький. «Мать»).
- ✧ Музыка на страницах романа Л.Н.Толстого «Война и мир».
- ✧ Гости Ясной Поляны (музыка в жизни Толстого).
- ✧ Поэзия Фета, Тютчева и А.К.Толстого и русский романс.
- ✧ Некрасовские образы в русской музыке.
- ✧ Мир музыки в поэзии А. Блока.
- ✧ Есенин и русская песня.
- ✧ Поэты и песни Великой Отечественной войны.
- ✧ «Нам песня строить и жить помогает» (современная поэзия и песенное творчество).

«Литература и живопись»

✧ «Любите живопись, поэты» (о соотношении словесного и изобразительного искусства).

✧ «Слово о полку Игореве» и памятники русской живописи и зодчества.

✧ Ода и классицистический портрет (XVIII век).

✧ Русские романтики (1810 – 30-е годы в живописи и литературе).

✧ Портреты Пушкина.

✧ Пушкин об изобразительном искусстве.

✧ Иллюстраторы Пушкина.

✧ Лермонтов-художник.

✧ Гоголь и русские художники.

✧ Гоголь и Федотов.

✧ А.Н.Островский и живопись передвижников. Русская жизнь в пьесах Островского и живописи передвижников.

✧ Л.Н.Толстой и русские художники (Крамской, Ге, Репин).

✧ Чехов и Левитан.

✧ Блок и Врубель.

✧ Маяковский и живопись.

На этих факультативах связи литературы с живописью, музыкой, театром прослеживаются во временном соотношении. Такое построение важно для воспитания историзма мышления учеников. Каждый факультатив полезно начинать с лекции общего, эстетического порядка. В ней должны быть подчеркнуты связи и противостояния искусств, возможности и пределы каждого из них. Здесь нужно использовать классиков мировой эстетической мысли. Говоря о границах живописи и поэзии, познакомить учащихся с «Лаокооном» Лессинга. Сравнивая возможности литературы и театра, дать представление об «Искусстве поэзии» Аристотеля и «Гамбургской драматургии» Лессинга.

В дальнейшем развороте каждого факультатива также необходимо показывать, как возникают притяжения между художником и писателем, музыкантом и поэтом, драматургом и актером. Но при этом еще важнее не стереть границ их своеобразия, не представить эти связи как уподобление. Подлинное эстетическое

воспитание предполагает и умение видеть общее в явлениях искусства, и острое ощущение неповторимости каждого художника, каждого произведения.

Факультативные занятия по литературе могут способствовать перенесению опыта классных анализов на произведения круга внеклассного чтения. Вместе с тем характер факультативных занятий требует иных средств анализа, нежели литературный разбор в условиях урока: большая широта и вариативность материала, меньшая детализация анализа, свобода проявления индивидуальных склонностей учащихся в выборе материала и форм занятий, простор для самостоятельной работы учеников и т.д. Подчеркивая эти отличительные от урока свойства факультативных занятий, мы должны в то же время отметить, что факультатив не является вариантом литературного кружка. Кружок более свободен в своей программе, чем факультатив. Кружок живет тем, что сегодня взволновало учеников, о чем они хотят говорить или спорить. Новая повесть в журнале, только что просмотренный фильм, обсуждение театральной премьеры, новый сборник стихов, попытка описать впечатления от экскурсии в форме очерка – вот содержание занятий кружка. Факультатив не может его заметить, ибо не рассчитан на такую моментальную реактивность. У факультатива есть программа, которая в целом отвечает интересам возраста учеников и нуждам времени. Но проблема, избранная для факультатива, предполагает более планомерное изучение материала. Это система занятий увлекательных, живых, творческих, но требующих не только обмена впечатлениями, которые достаточны для беседы в кружке, но и углубленных изучений.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

- ◆ В чем отличие факультатива от занятий кружка?
- ◆ Каково своеобразие тематики и форм факультативных занятий в средних и старших классах?
- ◆ Составьте программу факультатива по литературному краеведению в вашем регионе.
- ◆ Разработайте одно из занятий факультатива, программа которого предложена в главе.

Л и т е р а т у р а

📖 В о л о в н и к о в а Г . М . Современные задачи развития факультативных занятий по литературе в 8 классе. – М., 1980.

📖 К а ч у р и н М . Г . , М о т о л ь с к а я Д . К . Методика факультатива по литературе в 8 классе. – М., 1980.

📖 Я н к о М . Д . Факультативный курс по литературе родного края // Литература в школе. – 1972. – № 3.

📖 Д о м а н с к и й В . А . Факультативные занятия по русской литературе в 11 классе. – Киев, 1990.

О Г Л А В Л Е Н И Е

Глава VII. Восприятие и изучение произведений в их родовой специфике	3
Эпос	7
Лирика	24
Драма	46
Глава VIII. Методика изучения систематического курса литературы в старших классах	70
Монографическая тема	74
Обзорная тема	123
Изучение литературно- критических статей	139
Глава IX. Теория литературы в школьном изучении	149
Глава X. Урок литературы в современной средней школе	182
Глава XI. Развитие речи школьников в процессе изучения литературы	206
Глава XII. Внеклассное чтение по литературе	239
Глава XIII. Внеклассная работа по литературе	256
Глава XIV. Факультативы как процесс общения учеников с искусством	280

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

**Богданова Оксана Юрьевна,
Маранцман Владимир Георгиевич,
Чертов Виктор Фёдорович и др.**

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Часть 2

Главы VII – XIV

Зав. редакцией *В.П. Журавлёв*
Редактор *М.С. Вуколова*
Обложка художника *И.С. Захарова*
Компьютерная верстка *А.И. Попова*

ИБ 16314

Лицензия ЛР № 010001 от 10.10.91.

Сдано в набор 18.10.94. Подп. в печ 28.11.94 Формат 60х88/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Усл. печ. л. 18,62.

Тираж 20000 экз. Заказ № 229

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение» Комитета
Российской Федерации по печати. 127521 Москва, 3-й проезд Марьиной роши, 41.

Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС. ·

117571 Москва, проспект Вернадского, 88.

Московский педагогический государственный университет,
комн. 452, тел./факс 437-99-98, тел. 437-34-53.

Отпечатано в Московской типографии № 4.

129041 Москва, Б. Переяславская ул., 46.

Отпечатано в АО „Чертановская типография”

113545, Москва, Варшавское шоссе, 129а

