

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

МЕТОДИКА
ПРЕПОДАВАНИЯ
ЛИТЕРАТУРЫ

1

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

МОСКВА • «ПРОСВЕЩЕНИЕ» • «ВЛАДОС» • 1995

ББК 74.261.8
М54

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. 1. - М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. - 288 с: ил. - ISBN 5-09-006867-4(1)

* 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 -570 без объявления
103(03) - 94

ББК 74.261.8

ISBN 5-09-006867-4 (1)
ISBN 5-09-006868-2 (общ.)

© "Просвещение", ВЛАДОС, 1995

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

С.И.Гессен

ВВЕДЕНИЕ

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

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

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

Обычно в методической литературе приводится только этот фрагмент из статьи Новикова «О сократическом **способе** **учения**». Однако дальше Новиков, как будто предугадывая последующую критику в адрес методики, пишет: «Вероятно, что мы и никогда не будем иметь всеобщей методики, ибо всякий при воспитании и наставлении идет своим путем и часто из упрямства не хочет пользоваться советом благоразумных мужей, на коих знание в сем деле полагаться можно».

Рационализм просветителей XVIII столетия оказывается сегодня весьма привлекательным для многих учителей-словесников, которые ждут от методики прежде всего «точного показания», конкретных, научно обоснованных рекомендаций. Об этом пишут, в частности, в своих анкетах начинающие учителя, студенты-филологи:

«Хотелось бы, чтобы на лекциях и практических занятиях по методике мы получали более подробную и приемлемую информацию о планировании, которое можно непосредственно применять в школе»;

«Хочется услышать побольше примеров того, как сделать урок литературы более насыщенным и интересным»;

«Самое главное - подготовка к **практической** работе в **школе**. Планы, конспекты уроков, дидактические материалы. Какие? Как? Где узнать? И еще - знакомство с опытом интересных учителей (не обязательно новаторов), с **приемами** работы, которые малоизвестны, но могут представлять интерес».

И все же методика не может ограничиться лишь предоставлением программ, планов, учебных и методических пособий.

В определении Новикова подчеркивается мысль о том, что методика намечает путь, по которому следует идти при «наставлении юношества». Выбор этого пути, формирование собственного взгляда на содержание и методику литературного образования - это не только итог анализа чужого опыта, но и результат осмысления целого ряда теоретических проблем преподавания литературы в школе, среди которых можно выделить прежде всего следующие: цели и содержание литературного образования, **читатель-школьник**, восприятие художественной литературы учащимися, школьный анализ литературного произведения, организация чтения, читательский интерес, урок литературы, взаимосвязь методов и приемов обучения, устная и письменная речь учащихся, развитие чита-

тельской самостоятельности, индивидуализация и дифференциация обучения литературе и т.д.

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

Известный литературовед А.Е.Грузинский, читавший в начале XX в. на Московских высших женских курсах методику русского языка и литературы, называл свой курс теоретическим, предлагал слушательницам обзор отечественных программ, учебников, методических пособий, наиболее интересных статей, посвященных преподаванию литературы в школе. При этом он подчеркивал практическую направленность своего курса как «переходной ступени от теорий к практическому делу, являющемуся своего рода искусством».

«Можно было бы, - писал Грузинский, - пустить начинающего учителя в класс и руководить им, но это, во-первых, нелегко осуществить практически, а во-вторых, «так учат ремеслу». Элемент ремесла есть, по мнению ученого, в преподавании, но он неотделим от «внутреннего, творческого умения».

Позднее М.А.Рыбникова предложила такую формулу подготовки учителя-словесника к уроку: «расчет и вдохновение». Высоко ценя творческое начало в преподавании, импровизацию, она все же не случайно на первое место поставила расчет, утверждая, что «методика боится случайности, бессистемности, неосознанности в поступках учителя».

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

В.В.Голубков в своем учебнике по методике преподавания литературы так характеризует структуру методики: «Все методики, какой бы учебной дисциплины они ни касались, сходны между собой в том, что они в определенной последовательности рассматривают принципы, материал и методы работы учителя,

отвечают на три основных вопроса: зачем, что и как?» Это определение остается одним из наиболее четких и точных определенных методики в методической литературе.

Курс методики преподавания литературы призван помочь развитию творческих начал личности словесника, сформировать у будущих учителей представление о литературном развитии школьников, об исторической смене методов и приемов преподавания литературы, о наиболее характерных видах профессиональной деятельности учителя. Особое значение имеет при этом формирование нового типа взаимоотношений между учителем и учеником, подготовка студента к самостоятельному творческому поиску.

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

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

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

Совершенствование преподавания литературы в школе предполагает отход от излишней идеологизации, усиление нравствен-

ного, эстетического и эмоционального воздействия литературного произведения на читателя-школьника, определение системных связей школьного курса литературы на разных этапах литературного образования, воспитание самосознания и самостоятельности, развитие читательского восприятия и интереса к чтению и изучению литературы, развитие воображения и чувства прекрасного, формирование творческого, индивидуального, а не единогообразного подхода к литературе.

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

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

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

Из различных концепций современного литературоведения особенно близко методике то, что Д.С.Лихачев назвал «конкретным литературоведением»: «Конкретное литературоведение» совершенно не стремится вытеснить какие-либо другие подходы к

литературе. Оно имеет свою область, и эта область очень важна. Конкретное литературоведение занято главным образом той пограничной зоной между реальностью и литературой, о которой я только что говорил. Оно дает частные объяснения частным же явлениям литературы, приучает к медленному чтению, к углубленному пониманию произведений в реальной обстановке и к реальному пониманию стиля - не только его особенностей у того или иного писателя, но и к пониманию причин появления этих особенностей. Оно стремится к доказательности своих выводов, а не к конструированию гипотез или генерированию идей, столь иногда распространенных в нашей науке» (Лихачев Д.С. Литература - реальность - литература. - М., 1981. - С. 7-8).

Знание исследований психологов может стать важнейшим компонентом профессиональной подготовки студентов. Особое место следует при этом отвести работам С.Л.Рубинштейна, Л.С.Выготского, П.П.Блонского, А.Н.Леонтьева, В.В.Давыдова. Многоаспектно исследована в психологической науке проблема восприятия, о чем пойдет речь в специальных разделах учебника. Все чаще учитель-словесник прислушивается к словам психологов о теории установки, о формировании личности ученика, об искусстве общения.

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

ГЛАВА I

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Словесные науки в школах Древней Руси

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

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

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

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

Такие образцы древнерусского красноречия, как «Слово о законе и благодати» Илариона, произведения Кирилла Туровского и Серапиона, свидетельствуют о высоком уровне образованности и начитанности русских «книжных людей» и о влиянии на Руси в XI – XIII вв. византийской и античной ораторской традиции. В произведениях Епифания Премудрого, созданных на рубеже XIV – XV вв., упоминаются имена Платона и Аристотеля, демонстрируется высочайшее мастерство «плетений риторских».

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

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

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

Курс словесности в духовных учебных заведениях включает чтение, русское и славянское, обучение латинской грамматике, класс пиитики, в котором по схематическим рецептам учат складывать стихи, и класс риторики, где преподаются, столь же строго по нормам, основы сочинения периодов, хрий, писем и

Основные этапы развития методики преподавания литературы

целых ораторских речей на все случаи жизни. Обучение носит сугубо практический характер. Особое внимание уделяется упражнениям, «играм в словесные формы».

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

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

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

Учебники Прокоповича, как и все школьные риторики и поэтики XVII – XVIII вв., рационалистичны и нормативны, они сориентированы на практическую деятельность, самостоятельное творчество учеников, направлены на формирование оратора и проповедника. Одним из важнейших путей изучения теории словесного искусства Прокопович признает самостоятельное чтение образцовых авторов.

М.В.Ломоносов (1711 – 1765)

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

определили ход развития отечественной словесности и преподавания ее в учебных заведениях.

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

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

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

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

Вторая часть риторики «О украшении» почти целиком посвящена изложению учения о тропах и фигурах. По Ломоносову, украшение состоит в чистоте стиля, в течении слова, в великолепии и силе его, однако более подробно он пишет лишь о великолепии слова, т.е. о тропах и фигурах, приводя здесь же некото-

рые сведения из грамматики, о природе гласных и согласных звуков, об ударениях.

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

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

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

Преподавание словесности во второй половине XVIII в.

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

обучения. Публикуются новые руководства по словесности, в том числе и переводные.

Словесность еще не выделена в самостоятельный учебный предмет. Школьное преподавание развивается в традиционном грамматико-риторическом русле. Русская литература не входит даже в круг университетского преподавания. Только к концу столетия в лекциях профессоров появляются примеры из Ломоносова и других российских поэтов. Зато поощряются внеклассные занятия отечественной литературой, сочинение торжественных стихотворений, переводы. В привилегированных учебных заведениях действуют литературные общества, любительские драматические труппы.

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

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

Одним из первых опытов создания учебных хрестоматий по словесности был «Письмовник» (1769) Н.Г.Курганова, выдержавший множество переизданий и очень популярный в конце XVIII - начале XIX в. Эта энциклопедия разнообразных знаний, подобная старым «Азбуковникам», содержит обширный образовательный и воспитательный материал: пословицы, загадки, шутки, повести для чтения, риторические упражнения, сведения.

из поэзии и метрики, словарь иностранных и российских слов, а также «Сбор разных стиходейств», небольшую стихотворную хрестоматию, первую антологию русской поэзии.

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

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

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

Н.И.Новиков (1744 - 1818)

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

Подготовленный Новиковым «Опыт исторического словаря о российских писателях» (1772) содержит сведения о более чем

300 писателях, причем не только биографические факты, но и оценки творчества. Это было, по сути дела, первое пособие по истории русской литературы, на которое опирались авторы всех последующих аналогичных изданий.

В 80-е гг. Новиков помещает на страницах издаваемых им «Прибавлений» к «Московским ведомостям» (1783 - 1784) несколько статей, посвященных педагогическим и методическим вопросам. В статье «О воспитании и наставлении детей» (1783) сформулирован один из важнейших принципов его методической системы - уважение к личности ребенка, учет возрастных и индивидуальных его особенностей. В статье «О сократическом способе учения» (1784), представив обзор зарубежной педагогики, Новиков делает вывод о необходимости создания целостной концепции воспитания и обучения на русской национальной основе. Среди педагогических дисциплин он особо выделяет методику, предложив оригинальное ее определение (см. «Введение»).

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

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

Преподавание словесности в первой трети XIX в.

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

В учебных планах гимназий (1819) из словесных наук присутствует лишь риторика. Только в учебной плане Петербургской гимназии (1811), разработанном С. С. Уваровым, впервые появляется русская словесность как отдельный учебный предмет. В младших классах здесь предусматривается чтение гражданское и церковное, грамматика и упражнения в Слоге, а в старших - риторика, логика, словесность, ее история и упражнения в слоге. В опубликованном «Расписании предметов в Лицее» (1811) представлены «избранные места из российской, французской и немецкой словесности», риторика, упражнения в разных родах сочинений, подражаниях, переложениях, переводах, сведения из эстетики и истории изящных искусств.

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

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

В университетские и гимназические курсы словесности все более активно проникают произведения российских поэтов. В прак-

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

В первой трети XIX в. впервые широко обсуждается вопрос об изучении отечественной словесности в школе, создаются учебные программы и пособия. В практике лучших педагогов-словесников намечается противоречие между живым, бурно развивающимся литературным процессом и жесткими нормами классической риторики и поэтики, господствовавших в учебных заведениях. Особенно заметно это противоречие проявилось в литературно-критической и педагогической деятельности А. Ф. Мерзлякова.

А.Ф.Мерзляков (1778 – 1830)

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

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

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

Элементы исторического подхода присутствуют и в лучшем учебнике Мерзлякова, «Кратком начертании теории изящной словесности» (1822), состоящем из двух частей, «Пиитики» и «Краткой риторики», где в каждом разделе вновь представлены небольшие исторические очерки и указаны наиболее характерные примеры. Здесь вместо правил на первый план выдвигается эстетический критерий вкуса в оценке произведений: «...произведения изящных искусств, как предмет чувствования и вкуса, не подвержены строгим правилам и не могут, кажется, иметь постоянной системы, или науки изящного».

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

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

Первые учебники по русской литературе

В учебниках по словесности, созданных в начале XIX в., авторы все чаще обращаются к примерам из отечественной литературы. В «Кратком руководстве к российской словесности» (1808) И.М.Борна помещен небольшой, один из первых в учебных книгах по словесности, очерк истории русской литературы от древнейших ее памятников до Карамзина. В «Начальных основаниях риторики и поэзии» (1818) М.И.Талызина все примеры приводятся только из отечественных авторов.

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

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

ла XIX в., во втором приводятся отрывки из лучших произведений древнерусской литературы и литературы XVIII в.

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

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

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

Преподавание словесности в 40 - 50-е гг.

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

Одновременно с появлением нового учебного плана публикуется «Наставление преподавателям русского языка и словесности» (1852), подготовленное И.И.Срезневским. Перед учителями-словесниками ставится задача научить каждого воспитанника «выражаться по-русски не только без ошибок, но до некоторой степени с изяществом», для чего рекомендуются практические упражнения и разборы, а в старших классах - сочинения на заданные темы. С целью развития интере-

са к чтению, а также развития речи учащихся рекомендуются и литературные беседы. Во время таких бесед, проводившихся под наблюдением инспектора, ученики должны были, по очереди выходя на кафедру, представлять автора, читать подготовленный дома отрывок, объяснять прочитанное и выслушивать замечания. Обсуждать «журнальные повести и романы» на этих беседах не разрешалось.

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

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

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

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

Ф.И.Буслаев (1818 - 1897)

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

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

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

При определении основных методов преподавания ученый исходит из того, что познавательная деятельность учащихся должна опираться на познавательный опыт человечества: «...самой природой указывается путь преподаванию; как у всех народов теория словесности составлялась вследствие изучения образцов,

так и каждый ученик должен вступить в теорию через самостоятельное чтение».

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

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

Центральное место в курсе словесности Буслаев отводит произведениям Ломоносова, Карамзина и Пушкина, особо выделяя карамзинскую «Историю государства Российского» и предлагая на ее примере образец генетического изучения языка: «Как современный слог наш воспитался Карамзиным и Пушкиным, пусть так же воспитываются и гимназии: тогда школа не будет противоречить обществу, а притом оснуеться на прочном историческом ходе современной нашей литературы. И как Карамзин от первого до последнего тома своей «Истории» более и более усовершенствовался, пусть и ученики в последовательном порядке читают из первого, потом из второго тома и т.д.»

Подробно разработана Буслаевым и методика письменных работ, которые он связывает с чтением и разбором образцовых произведений. Он отвергает разного рода деловые бумаги, письма и сочинения, основанные на жизненных впечатлениях уча-

щихся, и предлагает переводы и переложения, извлечения и переработки, а в старших классах - самостоятельные сочинения на материале истории литературы, в том числе письменные изложения рассказа учителя и небольшие рефераты по одному или нескольким источникам.

История литературы в системе Буслаева представляет собой историю поэтических жанров и форм. Он предлагает не выделять курс теории словесности, однако, считая необходимым систематический курс в выпускном классе, объединяет в нем теорию и историю словесности: «Так называемая теория словесности взойдет в историю, как часть». На всех этапах изучения курса литературы ученый рекомендует широко использовать прием сопоставления.

В более поздних своих работах Буслаев последовательно проводит принцип практического изучения литературных произведений, по-прежнему обращая основное внимание на тексты, интересные в отношении языка и стиля. В «Программе русского языка и словесности для желающих поступить в студенты Императорского Московского университета» (1864), составленной под его руководством и служившей определенным ориентиром для преподавателей гимназий, широко представлена западноевропейская и русская литература. В «Общий план и программы обучения языкам и литературе в женских среднеучебных заведениях» (1890) Буслаев включает произведения новейшей литературы, однако строго следует при этом своему правилу разбирать «только образцовое и лучшее».

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

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

А.Д.Галахов (1807 - 1892)

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

Наибольшую известность приносит Галахову его «Полная русская хрестоматия» (1842), переиздававшаяся более 30 раз под названием «Русская хрестоматия», постоянно обновлявшаяся, вызвавшая множество подражаний. Со временем она все же устаревала, но в 40 - 50-е гг. стала событием в литературной жизни, потому что впервые вводила в школьный обиход произведения Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Тютчева, Тургенева, Гончарова, Л.Толстого и многих других отечественных авторов, впоследствии вошедшие во все хрестоматии.

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

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

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

Стремясь как можно полнее представить в своей хрестоматии новейшую литературу, Галахов сталкивается с тем, что многие произведения современных авторов не укладываются в жесткие рамки классической поэтики, изучавшейся в школе. Считая деление по жанрам, особенно лирических произведений, в значительной мере условным, он вынужден все же следовать программным требованиям. Критики отметили целый ряд неясностей в распределении произведений по разделам: лермонтовская «Молитва» оказалась в разделе «Дума», пушкинские «Бесы» в разделе «Баллада» и т.п.

Вслед за «Русской хрестоматией» Галахов издает также «Историческую хрестоматию церковнославянского и русского языка» (1848) и «Историческую хрестоматию нового периода русской словесности» (1861 - 1864), неоднократно переиздававшиеся и служившие пособиями для изучения истории русского языка и литературы.

Главный труд Галахова - его солидная «История русской словесности, древней и новой» (1863 - 1875), один из наиболее авторитетных учебников по истории литературы, получивший высокую оценку как среди ученых-филологов, так и среди педагогов-словесников. Первый том «Истории» посвящен древнерусской литературе и новому периоду русской словесности, от Ломоносова до Карамзина, второй том, выходивший двумя выпусками, содержит характеристику литературы от Карамзина до Пушкина. Раздел о древней литературе был признан критиками не вполне состоятельным, поэтому при переиздании книги автор решил прибегнуть к сотрудничеству со специалистами: А.Н.Весе-

ловским, А.И.Кирпичниковым, О.Ф.Миллером, П.О.Морозовым. Зато раздел о новой литературе заслуживал, по словам профессора Московского университета Н.С.Тихонравова, «титulu самостоятельного ученого исследования».

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

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

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

Методические искания в 60 - 80-е гг.

Заметное оживление в педагогике, наметившееся уже в конце 50-х гг., характеризует и начало 60-х гг., ставших временем реформ, в том числе и в народном образовании. Один за другим открываются новые педагогические журналы. Педагогическое направление приобретает «Журнал Министерства народного просвещения», редактируемый в 1861 - 1862 гг. К.Д.Ушинским. Публикуется для обсуждения новый проект Устава общеобразовательных учебных заведений (1862), вызвавший множество от-

кликов в печати. Защитников реального образования оказалось больше, чем сторонников классического образования. Особенно много возражений вызвало чрезмерное количество часов, отводимых на изучение греческого языка.

Новым Уставом, утвержденным в 1864 г., предусматриваются два типа гимназий, реальные и классические, дававшие хорошую общеобразовательную подготовку и открывавшие дорогу в высшие учебные заведения. В учебных планах находит отражение точка зрения Н.И.Пирогова, бывшего сторонником классического образования и полагавшего, что реальная гимназия также должна давать хорошую общеобразовательную подготовку. Инструкцией только в общих чертах был намечен объем учебных предметов.

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

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

Лучшие методисты-словесники 60 - 80-х гг., включившиеся сначала в полемику о реальном и классическом образовании, переходят затем к осмыслению проблем преподавания литературы. Важность практического изучения, непосредственного знакомства с литературными произведениями уже никем не оспаривается,

однако разными методистами задачи чтения и анализа текста рассматриваются по-разному, отсюда и в самой методике ими используются разные методы и приемы изучения.

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

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

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

Сторонники воспитательного направления в преподавании (В.И.Водовозов, В.Я.Стоюнин, В.П.Острогорский, Ц.П.Балталон и др.) смотрели на литературу прежде всего как на средство нравственного и эстетического воспитания учащихся. Это направление также не было единым. Идеи революционно-демократической эстетики и критики в большей мере проявились в педа-

гогической деятельности В.И.Водовозова. В меньшей степени стремление напрямую связать уроки литературы с воспитательными задачами было присуще В.Я.Стоюнину, В.П.Острогорскому, всегда делавшим акцент на эстетической стороне произведения. Педагоги, пропагандировавшие «воспитательное чтение» (термин Ц.П.Балталона), большее внимание уделяли общению с учащимися, беседе как одной из форм этого общения, выступали против засилья голого академизма, крайних проявлений филологического метода, однако не избежали при этом излишней публицистичности и морализирования в собственной практике.

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

В.И.Водовозов (1825–1886)

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

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

Портрет Водовозова-педагога представлен в воспоминаниях его жены, бывшей воспитанницы Смольного института, Е.Н.Водовозовой «На заре жизни»: «Окончив стихотворение «Чернь», Василий Иванович заметил, что на ту же тему Некрасовым написано «Поэт и гражданин» (мы в первый раз услышали имя этого поэта), и опять от начала до конца, так же прекрасно и тоже наизусть, он произнес и это стихотворение, а затем приступил к объяснению. Говорил он далеко не гладко, но все, что он говорил, мы совершенно ясно понимали, все это противоречило всему тому, что мы до сих пор слышали, все это в высшей степени заинтересовало нас и впервые заставило серьезно работать наши головы. Последовательно объясняя стихотворение того и другого поэта, Василий Иванович дал краткое изложение идей, господствовавших в литературе в 1820-х до половины 1840-х и в 1850-х годах, перед крестьянской реформой. Таким образом, в конце лекции перед нами само собой выяснилось содержание и смысл того и другого стихотворения».

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

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

Принцип реального изучения литературы получает дальнейшее развитие в его работе «О воспитательном значении русской литературы» (1870). Здесь Водовозов выступает против филологического метода и утверждает, что разбор литературных образцов не должен сводиться к эстетической оценке.

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

Меняются и критерии отбора произведений для уроков. Для чтения и разбора Водовозов рекомендует произведения с достаточно определенной идейной направленностью, намечает примерное содержание предполагаемого курса словесности, в котором произведения сгруппированы по идейно-тематическому принципу: 1. Живое понимание красоты в природе (народные песни, сказки, Пушкин, Тургенев, Кольцов, Некрасов и др.). 2. Сочувствие народу (былины, народные песни, сказки, Тургенев, Кольцов, Некрасов, Достоевский, Щедрин, Островский, Решетников и др.). 3. Гуманные отношения к судьбе бедного, трудящегося человека (Пушкин, Гоголь, Некрасов, Островский и др.). 4. Сравнение типов старого времени в более простой форме (Тургенев, Пушкин, Лермонтов). 5. Типы людей мечтательных и удалых, по образцу Манилова и Ноздрева (Обломов, Хлестаков). 6. Идея приобретения (Фамусов, Чичиков и др.). 7. Идея призвания к лучшему делу (Жуковский, Пушкин, Лермонтов, Некрасов, Гоголь, Тургенев и др.). 8. Идеальные деятели старого и нового времени (Онегин, Печорин, Чацкий, Рудин, Лаврецкий, Молотов и др.).

Статья написана под несомненным воздействием эстетической теории Н.Г.Чернышевской. В оценке отдельных произведений русской литературы Водовозов идет за Н.А.Добролюбовым и Д.И.Писаревым, не всегда учитывая эстетические аспекты художественного творчества, стремясь отыскать в произведениях «готовую идею», что проявилось и в его книге «Словесность в об-

разцах и разборах» (1868), а также в пособиях «Новая русская литература» (1866) и «Древняя русская литература» (1872).

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

В.Я.Стоюнин (1826 - 1888)

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

В начале 60-х гг., включившись в обсуждение проекта гимназического Устава, Стоюнин выступает уже как сложившийся педагог, автор нескольких литературоведческих и педагогических статей, учебника «Высший курс грамматики» (1855) и хрестоматии «Русская лирическая поэзия для девиц» (1859). Критикуя распространенные в гимназиях формализм и увлечение древними языками, он не становится и на сторону защитников реальных гимназий, высказываясь против ранней дифференциации обучения и за высокий общеобразовательный уровень во всех учебных заведениях. Стоюнин отрицает филологический разбор и направленность школьного анализа исключительно на умственное развитие учащихся. Одной из главных задач школьного преподавания литературы он считает «воспитание человека и гражданина». В его работах последовательно проводится идея патриотиче-

ского и нравственного воспитания средствами литературы, особенно сильно воздействующей на эстетические чувства учащихся. По его мнению, «развивая эстетическое чувство, мы через то самое действуем и на развитие умственных, равно как нравственных сил».

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

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

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

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

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

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

В.П.Острогорский(1840 - 1902)

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

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

сочиняет комедии и сам в них играет, знает толк в музыке и, под веселую минуту, среди друзей, то хватит за сердце задушевной «думой», то рассмешит юмористической вокальной шалостью».

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

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

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

Отдельная глава «Бесед о преподавании словесности» посвящена обзору истории русской литературы. Выступая сторонником академического преподавания в старших классах, Острогорский советует при сообщении учащимся научных фактов никогда не забывать о воспитательных целях, давать только самое важное, необходимое для образования, и возбуждать в учащихся интерес к дальнейшему самостоятельному изучению науки о литературе. Его план курса истории русской литературы основывается на изучении поэзии как искусства. Поэтому со многими памятниками древнерусской литературы (летописями, произведениями Андрея Курбского и др.) он рекомендует знакомить учащихся в курсе отечественной истории. Большое внимание он уделяет изучению истории новой литературы, включает в свой план «Бедных людей» Достоевского, произведения Тургенева, Гончарова, Островского. Более острожно подходит он к выбору произведений новейшей литературы, мнение о которых еще не установилось, рекомендуя эти произведения для внеклассного чтения.

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

А.И.Незеленов (1845 - 1896)

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

В «Истории русской словесности» (1893), одном из лучших учебных пособий конца XIX - начала XX в., удостоенном премии Петра Великого, Незеленов развивает идеи культурно-исто-

рической школы, ставя задачу «расположить произведения в хронологической последовательности и таким путем раскрыть ход духовного развития народа и его Идеи». При этом он считает необходимым соединить разбор и изложение содержания произведений с жизнеописаниями их авторов, видя «внутреннюю, органическую связь между их жизнью и их сочинениями».

Методические взгляды Незеленова изложены в его книге «О преподавании русской словесности» (1880), содержащей критический разбор наиболее распространенных «способов преподавания» литературы в школе. Анализируя издержки «разбора образцов», который пришел на смену систематическому курсу словесности, он категорически отвергает растянутый анализ, «полное изучение» (В.П.Скопин), отмечая опасность субъективных толкований при эстетическом разборе, выступая против умственных игр при логическом разборе литературного произведения, критикуя практику объяснительного чтения, при которой учитель стремится объяснить в тексте чуть ли не каждое слово, якобы имеющее особый смысл. Подобного рода разборы, по его мнению, «поселяют» в душах учащихся холодность и равнодушие к литературе, убивают интерес к чтению.

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

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

В гимназическом курсе русской словесности Незеленов выделяет два основных раздела - теория и история литературы, кото-

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

Как и у В.П.Острогорского, в методической системе А.И.Незеленова важное место отводится самостоятельному чтению учащихся, устройству классных библиотек и литературных бесед. При выборе книг для чтения он советует учитывать прежде всего «взгляд писателя на жизнь и на людей», который, по его мнению, не должен быть безразличным или даже равнодушным. На литературных беседах он рекомендует больше читать вслух лучших писателей, знакомиться с авторами и обмениваться впечатлениями о прочитанном, не увлекаясь особенно разборами.

Л.И.Поливанов (1838 - 1899)

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

Поливанову принадлежат несколько историко-литературных работ, исследование «В.А.Жуковский и его произведения» (1883), изданное под псевдонимом П.Загарин, а также комментарии к пятитомному собранию сочинений Пушкина (1887 - 1888). Однако подлинную известность принесли ему учебники по рус-

ской грамматике и этимологии, книги для чтения в народных училищах и особенно три части его «Русской хрестоматии», адресованные учащимся I - II классов (1870), III - IV классов (1875) и V - VIII классов средних учебных заведений (1878), многократно переиздававшиеся.

В предисловиях к хрестоматиям, в статье «Урок объяснительного чтения и логического разбора в связи с изустным и письменным воспроизведением мыслей» (1868) излагаются взгляды Поливанова на цели и методику объяснительного чтения в младших и средних классах гимназий. Основной задачей преподавателя-словесника, по его мнению, является не воспитание, не развитие эмоциональной сферы и художественного воображения, а прежде всего развитие у учащихся логического мышления и правильной литературной речи. С этой целью он помещает в свои хрестоматии тексты, образцовые в художественном отношении и интересные с точки зрения их языка и стиля. Тексты, несущие только новые знания, Поливанову не интересны, ему важнее научить юных читателей разбираться в логике соединения слов, предложений, периодов в единое художественное целое: «При чтении... представления и понятия суть известные для читающего; основная мысль, во имя которой они приведены в сочетания, - это то неизвестное, которое требуется найти. Найти это неизвестное - значит понять читаемое. Помочь найти это неизвестное - вот задача объяснительного чтения».

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

Третья часть хрестоматии Поливанова, адресованная учащимся старших классов, является практическим пособием при изучении стилистики, теории прозы и поэзии. Третье ее издание, вышедшее под названием «Методическая русская хрестоматия» (1883), получает самую высокую оценку критиков и удостоивается премии Петра Великого. Задачами практического обучения

языку объясняется тот факт, что раздел «Для изучения стилистики и теории прозы» здесь вдвое превышает по объему раздел «Для изучения теории поэзии». Кроме того, Поливанов считает, что в старших классах «хрестоматия должна принять на себя заботу о прозаиках, уже уступая поэтов отдельным изданиям». Оба раздела хрестоматии дополнены краткими руководствами по теории прозы и поэзии, а также образцами разборов отдельных произведений, например «Слова» Филарета, баллад Шиллера.

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

Развитие методической мысли на рубеже XIX - XX вв.

Методические искания конца XIX - начала XX в. во многом были обусловлены борьбой различных школ в литературоведении, а также бурным развитием экспериментальной педагогики и психологии. В это время появляются первые научные исследования о читателе-школьнике, трехтомный труд «Что читать народу?» (1888 - 1906), созданный преподавательницами Харьковской воскресной школы под руководством Х.Д.Алчевской, книги «Этюды о русской читающей публике» (1895), «Среди книг» (1906), «Письма к читателям о самообразовании» (1913) и статьи Н.А.Рубакина, в которых пропагандируется идея индивидуализации чтения.

Оживленная дискуссия возникает в связи с утверждением новых учебных планов и примерных программ учебных курсов (1890). Новая программа гимназического курса русской словесности рекомендует в I - IV классах - объяснительное чтение отдельных произведений, в V - VII классах - чтение и разбор произведений отечественной литературы, древней и новой, в хронологической последовательности, в VIII классе - итоговый курс теории слога, прозы и поэзии. Особенно много замечаний высказывается по поводу историко-литературного курса, в котором ос-

новное место по-прежнему отводится древнерусской литературе и который завершается Гоголем. С недоумением воспринимается и перенос теории словесности в выпускной класс.

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

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

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

Широкое распространение получают также идеи психологической школы, выдвинутые в работах А.А.Потебни. Внимание к внутренней, психологической стороне художественного творчества, подход к литературному произведению как выражению субъективных авторских переживаний, интерес к проблеме читательского восприятия характеризуют многие методические работы и учебники этого времени, среди которых следует выделить «Теорию прозы и поэзии» (1908) Д.Н.Овсянко-Куликовского, «Теорию словесности и хрестоматию» (1908) и «Дополнительный курс теории словесности» (1910) А.Г.Шалыгина.

В статьях П.Д.Шаблювского, М.О.Гершензона и ряда других авторов пропагандируется еще одно направление в преподавании литературы - интуитивизм. Его сторонники, исходя из того, что искусство воспринимается только целостно, интуитивно и без посредника и что все попытки понять рациональный смысл

художественных произведений бесплодны, предлагают отказаться от литературного анализа, заменив его «медленным **чтением**», т.е. эмоциональным восприятием текста.

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

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

Проект программы обсуждается на Первом всероссийском съезде преподавателей русского языка и словесности, проходившем в конце декабря 1916 - начале января 1917 г. в Москве и ставшем ареной бурной полемики между «общественниками» и «эстетам». Первые отстаивают идеи культурно-исторической школы. Вторые, представлявшие разные направления, выступают против превращения произведений художественной литературы только в иллюстрации к истории русской общественной мысли.

Позиция «общественников» находит отражение в докладе С.А.Золотарева «История литературы как наука и предмет преподавания», содержавшем целый ряд эмоциональных обращений

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

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

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

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

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

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

Ц.П.Балтало*н* (1855 - 1913)

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

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

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

Главная методическая работа Балталона - пособие «Воспитательное чтение» (1908), подготовленное им совместно с его женой В.Д.Балтало*н*. Критикуя распространенную в школе практику объяснительного чтения, логико-стилистического анализа текста, методист выдвигает идею воспитательного чтения, отмечая три основные особенности последнего: занимательность содержания, цельность впечатления и возбуждение посильной работы

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

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

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

А.Д.Алферов (1862 - 1919)

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

Алферов был последовательным сторонником филологического изучения родного языка, опирался на методику Ф.И.Буслаева и вслед за своим учителем особое внимание уделял научным основам преподавания и образовательным задачам школы. Его книга полемически направлена против идеи воспитательного чтения, пропагандировавшейся Ц.П.Балталомом.

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

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

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

писателе то, что «в нем есть своеобразного, а остальное предоставляя самостоятельному личному впечатлению».

Популярными в начале века были хрестоматии «Допетровская литература и народная поэзия» (1906) и «Русская литература XVIII века» (1907), подготовленные Алферовым совместно с А.Е.Грузинским, а также их «Сборник вопросов по истории русской литературы» (1900), несколько раз переиздававшийся и служивший пособием для самостоятельного сознательного усвоения учащимися произведений русской классической литературы, написания сочинений и рефератов.

В.В.Данилов (1881 - 1970)

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

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

Данилов отвергает распространенное в школе «нравоучительное направление», взгляд на литературу как на средство прямого воздействия на учащихся, считая основной педагогической ошибкой, которая влияла и продолжает влиять на постановку преподавания словесности, оценку литературы только со стороны ее содержания. Он выступает, как и А.Д.Алферов, против бесед «по поводу», которые не ведут к познанию литературы. Не ведут эти «житейские беседы» и к познанию действительности, так

как литература не является отражением жизни. Литературное произведение есть отражение субъективных переживаний его автора, результат образного мышления.

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

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

Методика преподавания литературы в первые послереволюционные годы

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

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

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

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

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

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

Попыткой учесть достижения разных школ в литературоведении была «Программа для I и II ступени семилетней единой трудовой школы» (1921), разработанная под руководством П.Н.Сакулина. В младших классах составители программы строят курс по проблемно-тематическому принципу, выделяя три основные «сферы поэтического творчества: интимная жизнь сердца, социальная действительность и философские искания». Учителям предлагаются четыре варианта списков произведений для чтения в классе. Первый учитывает «преобладающие интересы учащихся

ся», во втором произведения располагаются по тематическому принципу, в третьем сочетаются социальный, тематический и жанровый принципы, а четвертый мог стать основой для изучения «строго продуманного курса поэтики». В старших классах рекомендуется традиционный историко-литературный курс, дополненный произведениями Радищева, Герцена, **Салтыкова-Щедрина**, Г.Успенского и Горького. Авторы программы, отдавая дань времени, отмечают преимущественное значение «метода **марксизма**», однако в построении литературного курса и в своих рекомендациях опираются на традиции академического литературоведения и методики.

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

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

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

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

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

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

Идея «сличения изображаемого с действительностью», выдвигавшаяся еще в работах В.И.Водовозова, находит свое логическое завершение и приобретает совершенно карикатурные формы

в методе «сверки с действительностью», описанном в книге Е.Н.Петровой «Язык и литература в политехнической школе повышенного типа» (1931). Автор приводит пример «проработки» по методу проектов «Рассказов контрольного» А.А.Каравановой. После чтения текста учащиеся **пытаются** понять причины произведенного на станке брака, но «художественного описания недостаточного». Не удается решить проблему и после того, как сделан чертеж. И только после экскурсии в цех уясняется «гвоздь рассказа» - причина брака на производстве.

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

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

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

Теоретические проблемы преподавания литературы в школе ставятся в методических работах Л.С.Троицкого, В.А.Десницкого, С.А.Смирнова, Н.И.Кудряшева, Г.Н.Поспелова и других педагогов. Появляются первые исследования по истории отечественной методики, среди которых наибольший ин-

терес представляют работы Д.К.Мотольской, А.П.Скафтымова и Я.А.Ротковича.

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

Н.М.Соколов (1875 - 1926)

Николай Михайлович Соколов, автор многочисленных методических пособий и статей по проблемам школьного преподавания литературы, работал в средних учебных заведениях Петербурга, сотрудничал в Педагогическом музее военно-учебных заведений, затем читал лекции в Педагогическом институте им. А.И.Герцена.

Известность Соколову приносят подготовленный им совместно с Г.Г.Тумимом «Вопросник по грамматике» (1912), «Кабинет родного- языка» (1913), указатели учебно-методической литературы для учителей-словесников, книга «На уроках родного языка» (1917), а также его статьи по проблемам анализа литературного произведения, изучения теории литературы и использования наглядных пособий.

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

Главной методической работой Соколова является его книга «Изучение литературного произведения в школе» (1928), в которой он излагает свои взгляды на процесс преподавания литературы, в основном сосредоточивая свое внимание на средних классах. Он намечает этапы работы над текстом произведения, дает

характеристику вводных занятий, чтения и анализа текста как важнейших этапов изучения, заключительных занятий, которые связываются у него с подготовленным художественным чтением, драматизацией, инсценированием, с внеклассной и внешкольной работой.

Предлагая сопоставление художественного образа с действительностью, с жизненными наблюдениями учащихся, рекомендуя обсуждение общественных и психологических вопросов, поднятых в произведении, Соколов отвергает откровенную морализацию на уроках: «Это упорное и насильственное навязывание всему читаемому в классе моральных выводов настолько вредило и вредит правильному эстетическому подходу к произведениям, что громадное большинство современных методистов довольно решительно упраздняют эту категорию вопросов при чтении». Отрицательно он отзывался и об упрощенном подходе В.Я.Стоюнина и В.П.Скопина к литературному произведению, которое, по его мнению, не является «доказательством теоремы-идеи», а ближе к «художественной иллюстрации» на определенную тему. Здесь методисту представляются более ценными наблюдения сторонников психологической школы.

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

Методические рекомендации Н.М.Соколова во многом были сориентированы на действовавшие «комплексные программы», однако литература у него всегда рассматривается как самостоятельный предмет. Проявлявший в своих подходах к преподаванию известный консерватизм и неприятие «методического раз-

гильдияства» и всевозможных новаций, он стремился творчески подходить к анализу произведений, вносить в свой методический арсенал все наиболее интересное, заслуживающее внимания в опыте других словесников. Он допускал, например, «литературные эксперименты» над образами, помещая их в другие жизненные условия, сталкивая с другими лицами и т.п. Его излюбленные методические приемы - иллюстрирование, работа с планом, наблюдение над стилем (эвфония, поэтическая семантика, поэтический синтаксис и т.д.), амплификация, т.е. распространение, дополнение произведения.

М.А.Рыбникова (1885 - 1942)

Мария Александровна Рыбникова, ученый-филолог, фольклорист, одна из наиболее интересных фигур в отечественной методике, автор многочисленных методических и учебных пособий, успешно совмещала научно-исследовательскую и педагогическую работу, до революции учительствовала в Вязьме, в советское время преподавала в подмосковной Малаховской опытно-показательной школе, читала лекции в Московском педагогическом техникуме и во 2-м МГУ, сотрудничала в научно-исследовательских институтах. Увлеченность филологией, постоянный поиск, удивительная работоспособность отличали Рыбникову-педагога. Она была сторонницей филологического изучения литературы, в своих работах часто опиралась на идеи Ф.И.Буслаева, однако легко воспринимала все новое, не избежав при этом заблуждений и вызвав немало критических замечаний в свой адрес.

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

В одной из первых своих крупных работ «Изучение родного языка» (1921) Рыбникова предлагает систему стилистических упражнений, видя в них главный путь к постижению языка. Особое внимание она уделяет языку поэтов и писателей, которых называет «искателями нового слова», «романтиками речи»,

относя к ним Державина, Гоголя, Лескова, Достоевского, Балмонта и Белого. Ее увлекает поэзия символистов. Крупнейшим стилистом современности она считает А.Белого. Высокую оценку русскому символизму она дает и в книге «А.Блок - Гамлет» (1923).

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

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

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

учебном курсе для студентов «Методика преподавания литературы» (1930).

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

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

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

Система занятий по литературе в V - VII классах, предлагаемая методистом, основывается на четырех дидактических правилах (см. «Введение»).

В построении курса литературного чтения Рыбникова опирается на опыт отечественной школы, обращаясь к истории методики. Она вынуждена признать, что в советской школе не может быть «имманентного чтения», неприемлемо у нас и филологическое чтение, «поскольку мы читаем с определенными установками, с определенными задачами трудового и жизненного воспитания». В качестве предшественников советской методики она на

зывает педагогов-демократов 60 - 80-х гг. XIX. в., которые на первое место выдвигали связь литературы с жизнью, ценили реализм в литературе. Однако практические разделы «Очерков», в особенности главы «Уроки», «Выразительное чтение», «Система занятий по языку», свидетельствуют скорее о верности методиста лучшим традициям академического преподавания литературы, проявившейся в серьезном отношении к теории литературы, в преимущественном интересе к анализу формы литературного произведения, изучению его языка и композиции.

В.В.Голубков (1880 - 1968)

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

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

Творческие интересы Голубкова на редкость многоплановы. Он исследует методы преподавания литературы и создает классификацию, в основе которой лежит процесс совместной деятельности учителя и ученика: лекционный метод, метод литературной беседы, метод самостоятельной работы. Голубков исследует виды уроков по литературе в зависимости от стадий учебного процесса: вступительные занятия, чтение, ориентировочная беседа, анализ текста, изучение дополнительных материалов, подведение итогов, учет. Ученый четко определяет влияние особенно-

стей изучаемого материала и методической задачи, поставленной учителем, на характер урока. Виртуозно выполнены им уроки, в основе которых лежит анализ композиции литературного произведения.

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

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

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

Эта художественная мера постоянно присутствует в книгах о писателях-классиках, созданным им в 50-е гг. Автор как бы формирует читательское восприятие, учит понимать и отношение

И.С.Тургенева к природе, и основные структурные компоненты текста, и значение диалогов, и присущий тургеневской прозе исторический колорит.

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

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

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

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

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

Автор раскрывает свои взгляды на методику литературы, методы занятий по литературе, этапы работы над темой, на начитанность, культуру устной и письменной речи - в стройной, продуманной структуре. В специальные разделы собраны материалы по средним и старшим классам. Голубков определяет основной принцип, составные части и порядок анализа литературного произведения, предостерегая от какой бы то ни было универсальной схемы или общего плана изучения. Им названы возможные составные элементы анализа: исторические условия, общественные проблемы, выдвигаемые жизнью; писатель, его взгляды;

тема и основная идейная направленность произведения; главные герои, второстепенные герои; сюжет произведения; другие компоненты: диалог, портрет, пейзаж, вводные эпизоды или авторские отступления, индивидуальная речь героев; язык писателя; жанр произведения; традиции и новаторство писателя; значение писателя.

Разрабатывая методику преподавания литературы в старших классах, В.В.Голубков большое внимание уделяет историко-литературным принципам, тщательно исследует методику школьной лекции.

Н.И.Кудряшев (1904 - 1981)

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

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

Особый интерес проявляет Кудряшев к теоретическим вопросам методики преподавания литературы, поставив перед собой задачу раскрытия научных основ методики как педагогической дисциплины. Его статьи «О некоторых актуальных задачах методики литературы» (1948), «О состоянии и задачах методики литературы» (1956), «Методика литературы как научная дисциплина» (1959) вызывают оживленные дискуссии. Говоря о трех основных факторах, оказывающих влияние на педагогический

процесс (учебный предмет, учитель и ученик), Кудряшев отмечает определяющее значение личности ученика в этом процессе. Результатом многолетних исследований педагога стала его докторская диссертация «Теоретические основы методики литературы» (1971).

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

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

Современный этап развития методики преподавания литературы

В первые послевоенные десятилетия на страницах периодических изданий горячо обсуждаются самые разные проблемы методики преподавания литературы в школе. Активное участие в дискуссиях принимают известные ученые, учителя-словесники, писатели (А.Т.Твардовский, К.И.Чуковский, С.В.Михалков и др.).

В отдельных выступлениях содержатся призывы к решительному пересмотру существующей системы литературного образования. Ожесточенная полемика разворачивается в связи с переизданием старых и выпуском новых учебников по литературе.

В начале 60-х гг. на Всероссийском съезде учителей принимается Закон о школе (1960), начинается работа по созданию новых программ по литературе. Свой вариант программы, не получивший поддержки, представляет В.В.Голубков, который считал необходимым восстановление систематического курса теории литературы. По жанровому, а не хронологическому принципу предлагают строить курс литературы в VII - VIII классах словесники из Самары. Однако за основу принимается проект, подготовленный сектором литературы НИИ общего и политехнического образования АПН РСФСР, сохранявший историко-хронологическое изучение литературных произведений в средних классах и курс на историко-литературной основе в VIII - X классах, дополненный произведениями Достоевского, Блока, Есенина и некоторых других авторов. Предусматриваются также специальные уроки внеклассного чтения и факультативные занятия, содержание и методика проведения которых постепенно все более регламентируются. В 70-е гг. производится небольшой «косметический ремонт» программы.

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

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

явлений с жизнью, распространенных в практике преподавания литературы.

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

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

В 60 - 80-е гг. в школе по-прежнему преобладают традиции «воспитательного чтения» в средних классах и тенденциозный историко-литературный курс в старших классах, построенный на основе ленинской периодизации русского освободительного движения. Оживленные споры и неоднозначные оценки вызывает движение учителей-новаторов, опиравшихся прежде всего на традиции этико-эстетического направления в преподавании литературы. Акцент на воспитательном значении произведений классической и современной литературы ставится практически во всех методических работах, выходивших в 60 - 80-е гг.

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

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

турного образования и методике преподавания литературы в школе.

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

Вопросы и задания для самостоятельной работы

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

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

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

Л и т е р а т у р а

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

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

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

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

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

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

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

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

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

§

ГЛАВА II

ЛИТЕРАТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ

Идея гуманизации образования, настойчиво звучащая в последнее время, побуждает считаться в обучении с потребностями ребенка, возрастными и индивидуальными особенностями ученика, своеобразием его мировосприятия и деятельности в каждый период развития.

Общие периоды психического развития школьника наиболее убедительно представлены в работах Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, А.Валлона, В.В.Давыдова. Однако эстетическое и, в частности, литературное развитие не прямо повторяет результаты общего развития, достаточно своеобразно преломляя их в отношении к искусству.

В решении вопроса о литературном развитии школьника необходимо выделить следующие проблемы.

✧ Литературные способности школьника, которые определяют во многом цели развития, направленность его.

✧ Критерии литературного развития, помогающие выявить уровни развития, ступени движения ученика в отношении к литературе и освоении учебного предмета.

✧ Периоды развития читателя-школьника, характеризующие новообразования каждого возраста, возможности и ограничения в читательской и аналитической деятельности ученика.

ЛИТЕРАТУРНЫЕ СПОСОБНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Говоря о литературных способностях, разумеется, следует выделить читательские (перцептивные) и творческие (писательские), которые при всей родственности чтения и литературного творчества не могут быть идентичны.

Продукт творчества читателя - читательское восприятие если и претендует на возможность «заражения» других людей чувствами и мыслями, как это делает писатель, то все же не вовлекает собеседников в процесс сотворчества, как этого требует художественный текст. Граница между чтением и писательством определяется именно этим приглашением к сопереживанию, вовлечением в свой мир или защитой своего мнения, порой его навязыванием, как это происходит с особо активными читателями. Кроме того, непосредственным материалом читательского сотворчества является произведение искусства, которое, конечно, взаимодействует с жизненными впечатлениями, но подчиняет их руслу художественного потока. Для писателя материалом творчества оказывается сама жизнь, и задача его - творение своего художественного мира. Правда, искусство XX века так активизирует читателя, зрителя, слушателя, что предлагает ему задачи сродни художественным. И проза нашего столетия от Чехова до Джойса часто ставит читателя в положение художника, которому предстоит из потока жизни формировать ее концепцию.

Проблема литературных способностей осложняется необходимостью вычленения их из общеэстетических, общих для любого вида художественной деятельности. К таким способностям, обеспечивающим любую художественную деятельность - от игры на фортепьяно до созерцания живописного полотна, можно отнести следующие.

1. Потребность общения с искусством, сказывающаяся и в частотности обращения к нему, и в возможности переживать «подъемы духа», энергетическое озарение при соприкосновении с искусством.
2. Различение подлинного искусства и эрзаца - хотя бы на уровне эмоционального притяжения и отталкивания.
3. Личностность восприятия жизни и искусства, избирательность впечатлений, а не всеядность.
4. Динамическое переключение восприятия при общении с разными видами искусства.

5. Потребность выражения своих состояний, жизненной позиции в художественном творчестве.

К собственно литературным способностям мы можем отнести качества, в разной степени развитые у читателя и писателя.

1. Потребность выразить чувство, представление, мысль в слове и добиться адекватного их соотношения. Диапазон проявления этой потребности очень ганрос. Если читатель испытывает эстетическое удовлетворение от верно найденного художником выражения, то в писателе живет страсть к поиску слова.

2. Потребность образной конкретизации слова, проращивание слова в зрительные, слуховые и иные ассоциации. Однако писатель и читатель, необходимо наделенные «воображением мятежным», производят разные действия. Читатель преобразует словесный материал, созданный писателем. Писатель из материала жизни творит вторую действительность искусства.

3. Эмоциональная чуткость к слову, интонации и стилям речи, которая проявляется в игре словом, цепкости памяти на слово и фразу, способности по отдельному выражению «угадать» собеседника, опробовании речевых потоков от жаргона до литературного языка. Однообразие речевого потока, как правило, является признаком отсутствия литературных способностей.

4. Целостное отношение к литературному произведению, общий взгляд на его архитектонику, улавливание связей частей текста, концепционное восприятие композиции.

Литературные способности проявляются не наличием отдельных из перечисленных качеств, а всем их комплексом. Отсутствие одного из качеств может нарушить контакт человека с искусством слова. В качестве примера сошлемся на работы известного словесника Е.Н.Ильина. В его книгах и статьях заметны и яркая интонационная окрашенность речи, и способность впечатление воплотить в словесный образ, и острое внимание к художественной детали произведения. Однако отсутствие «генерирующей способности» (4-й по нашей нумерации) как бы отменяет все другие доблести. Так, ведя речь о сцене на кладбище в рассказе Чехова «Ионыч», Е.Н.Ильин пишет: «Чехов дает своему герою последнюю возможность не «поддаться», остановиться в уже начавшемся, но еще не столь заметном и опасном раскате падения. Иначе, по-философски взглянув на жизнь... На лунный свет, на таинственные куски белого мрамора, надписи разжигали в Старце иные страсти... Герой уже не интересен ни автору, ни нам»

(Ильин Е. Н. Рождение урока. - Калининград, 1989. - С. 92).

Итоговый вывод не логичен, ибо, если Е.Н.Ильин прав, после сцены на кладбище Чехову следовало бы поставить точку. Но в том-то и дело, что эта сцена, так низко трактованная Ильиным, в общей композиции рассказа - самая высокая точка душевного озарения героя, который думает здесь о вечных и великих вопросах бытия, о тайне рождения жизни и трагедии смерти, об отношениях человека и матери-природы.

Чтобы отчетливее представить себе характер читательских способностей, с которыми прежде всего имеет дело учитель, рассмотрим чтение как особый вид деятельности, реализующей эти способности.

Чтение, по справедливому выражению В.Асмуса, - «труд и творчество», в котором участвуют разные сферы психики человека: чувство, воображение, мышление, память. Необходимыми качествами читателя, по признанию многих психологов, методистов, искусствоведов, оказываются активность и точность эмоциональной реакции, глубина осмысления художественного текста, конкретизации литературных образов в читательском воображении, способность эстетически оценить форму произведения, видеть за художественным миром его автора (См.: Выготский Л. С. Психология искусства. - М., 1968; Асмус В. Чтение как труд и творчество // Вопросы теории и истории эстетики. - М., 1969). Выделение этих сфер работы читателя, разумеется, достаточно условно, но вместе с тем необходимо, чтобы понять внутренний механизм таких сложных видов деятельности, как чтение и анализ литературного произведения.

Сильная эмоциональная реакция на произведение обычно сопровождается включением читательского воображения. При выяснении первых впечатлений ученика после чтения комедий Грибоедова «Горе от ума» заметно почти полное совпадение сцен, которые восьмиклассники определили как самые волнующие, и сцен, оживающих в воображении читателя. Без эмоционального возбуждения, сопереживания конкретизация литературных образов не происходит. Однако чувство, возникающее при чтении, не автоматически реализуется в воображении ученика. Многие ученики, взволнованные, даже потрясенные той или иной сценой, не в силах увидеть происходящее на страницах книги и услышать голоса героев. Между тем возможность влияния искусства

на читателя Л.С.Выготский видел в «эмоциональной реальности воображения» (Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. - 2-е изд. - М., 1967. - С. 15).

Отсутствие конкретизации литературных образов у школьника создает опасность неполноты, неточности восприятия авторской позиции (Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. - М., 1976). Благодаря психологическому механизму обрастания образов искусства личностными ассоциациями происходит включение читателя в мир художественного произведения. Идеи, чувства, образы чужой жизни проецируются в собственную судьбу, читатель начинает ощущать себя свидетелем и участником событий книги, оценка происходящего на ее страницах становится личностной.

Деятельность читателя в сравнении с восприятием других искусств особенно сложна, так как слово не обладает вещественностью звука, линии, цвета, объема, движения. Для воздействия искусства недостаточно понять отвлеченно логические значения слов-понятий. Эмоции и воображение питаются конкретными образами, оживающими в сознании читателя. Психологический механизм этого раскрыл А.А.Ухтомский. По его мысли, слова и словосочетания типа «любимое человеческое лицо, смерть друга, война, революция» представляют собой интегральный образ, если оказываются продуктом пережитой нами доминанты (Ухтомский А. А. Учение о доминанте // Собр. соч. - Т. 1. - Л., 1950. - С. 195).

Доминанта, по Ухтомскому, - «господствующий очаг возбуждения», определяющий реакции личности на внутренние и внешние раздражители в течение довольно значительного срока. Этот «очаг возбуждения» как бы вбирает в себя все впечатления, которые лишь усиливают доминанту. Однако сосредоточенность личности только на определенном мотиве могла бы привести к односторонности, если бы не происходила смена доминант, которая не ведет к их полному исчезновению, но оставляет следы в «складах памяти».

При общении с искусством происходит оживление прежних доминант. Однако для этого в опыте читателя должны наличествовать впечатления, обеспечивающие этот процесс. В сознании читателя-школьника конкретизация художественного текста происходит часто пунктирно, прерывисто и неадекватно. При тесной связи в процессе чтения эмоций и воображе-

ния это разные сферы деятельности читателя. Они неотделимы, но не тождественны.

Разные сферы деятельности читателя (эмоции, воображение, осмысление содержания и формы произведения) могут оцениваться по уровням, которые помогают проследить динамику литературного развития в каждый возрастной период. Эмоции читателя, в соответствии с терминологией Выготского, можно характеризовать как «эмоции материала» и «эмоции формы». Пользуясь примером Овсяннико-Куликовского, Выготский показывает, что сцена прощания Гектора с Андромахой из «Илиады» Гомера может вызвать у читателя волнение и даже слезы, но в этой реакции не скажется эстетическое впечатление: растроганность может быть вызвана содержанием эпизода, материалом художественного произведения. Иное дело, когда читатель испытывает волнение, чувствуя плавность торжественных гекзаметров, оценивая величественные и мощные в своей простоте гомеровские образы, видя художественную ткань стиля.

Проследим отличие «эмоций материала» и «эмоций формы» на примерах работ учеников VI класса. После чтения пушкинского «Выстрела» на уроке внеклассного чтения ученикам были предложены вопросы, позволяющие выявить характер читательских эмоций: «Какое отношение вызывают у вас Сильвио, граф, рассказчик? Менялось ли ваше отношение к ним в ходе чтения?» Ученица Е. обнаруживает склонность оценивать ситуации и героев произведения с собственных нравственных позиций, не замечая авторского освещения, смены рассказчиков в их облике, манере говорить и мыслить:

«Когда я начинаю читать «Выстрел», Сильвио кажется мне человеком неплохим, со странностями. Этот человек храбр и терпелив. Рассказывая автору историю первой дуэли, Сильвио говорит о себе, что он великодушен. А действительно ли он великодушен? Если да, почему же он не простил графу тот выстрел, который остался за ним? Почему он хотел мстить человеку, теперь счастливому? Нет, Сильвио не великодушен. Он может видеть, как к его ногам бросается женщина, умоляющая его не стрелять. Граф вызывает у меня симпатию своей веселостью, умом, храбростью. Этот человек хорошо воспитан, имеет достоинство. Таким он представляется вначале, таким его видишь на протяжении всей повести. Рассказчик - человек умный. Он презирает людей, не умеющих постоять за себя...» Ученица приходит к мысли, противоположной той, которую хотел

пробудить в читателе Пушкин, ибо судит произведение как реальную ситуацию, оскорбившую ее нравственное чувство (Маша у ног Сильвио).

Ученик С. видит героев «Выстрела» не изолированно, а во взаимодействии и **развитии**. присутствие «эмоций формы» облегчает путь этого читателя к постижению «загадочной» повести Пушкина.

«В начале **повести** может показаться, что ни Сильвио, ни рассказчик не собираются менять свой **образ** жизни. Сильвио все также 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... После того как он поселился в деревне, он как бы не жил, а тянул время... Он сделался заурядным средним человеком. В молодости Сильвио искал славу. Он привык первенствовать. И на пути его встает граф. Сам Сильвио рассказывает о своем отношении к нему: «Вообразите себе молодость, ум, красоту, веселость самую бешеную, храбрость самую беспечную...» И Сильвио начинает злобствовать. Он видит человека, который не подчиняется его авторитету. Совсем другого графа мы видим во второй дуэли. Он уже не весел, когда Сильвио хочет в него стрелять; ему не безразлично: жить или умереть. Более того, от его храбрости не осталось и следа».

Как мы убедились, характеры и ситуации произведения на уровне «эмоций материала» воспринимаются вне авторского освещения, вне формы, а как факт реальности оцениваются по собственным нормам читателя.

Ученица Е. принадлежит, по классификации И.П.Павлова, к «среднему типу», у которого, как мы убедились, эстетические эмоции более произвольны, чем у «художников», к которым принадлежит ученик С.

Ученики «мыслительного» типа, поднявшиеся на уровень «эмоций формы», способны объяснить в соответствии с авторской тенденцией и прочувствовать логику развития сюжета. Присутствие «эмоций формы» обеспечивает более точную реакцию читателя на произведение искусства. Характерно, что ученица Е., восприняв повесть на уровне «эмоций материала», не согласна с автором:

«Для меня конец жизни Сильвио был неожиданным. Мне кажется, что такой человек, **как** Сильвио, не мог бы пойти **сра-**

жаться за освобождение чужого народа, за чужие интересы, потому что он был человеком эгоистичным».

Ученик С, наделенный «эмоциями формы», справляется, пусть в очень наивном виде, с построением концепции, которая позволяет оправдать **авторские** решения:

«Нет, смерть Сильвио не неожиданна. Он боролся за свободу и справедливость. Сильвио не боялся смерти. Ведь он дает во второй дуэли право на выстрел графу, не зная, убьют его или нет. Он только твердо знал, что надо отомстить за оскорбление».

Ученица И., как и другие шестиклассники, отнесенные к «мыслительному» типу, несмотря на развитую способность логической аргументации, не в силах оправдать финал пушкинской повести, выявив концепцию произведения. Все «мыслители» утверждают, что смерть и судьба Сильвио не была для них **неожиданностью**, но мотивировок не дают или довольствуются неверными: «Он выполнил цель своей жизни - месть. Теперь ему уже недорого своя жизнь».

Приведем некоторые ответы на второй вопрос, чтобы заметить разницу между учащимися разных групп. Ученик Б. («художник») так объясняет отказ Сильвио стрелять в графа в первой и второй дуэли:

«Сильвио не выстрелил в графа ни в первый, ни во второй раз, потому что Сильвио решил лишить графа самого дорогого, что есть у человека, - жизни, а граф жизнью тогда не дорожил, и поэтому не было смысла убивать его тогда. Сильвио решил дожидаться более благоприятного момента. А второй раз Сильвио потому не выстрелил в графа, что им руководило благородство».

Логическая невнятность речи «художника», **связанная** с невысоким уровнем общего развития, не затемняет здесь все же общего понимания событий и движения Сильвио от злобной мести за оскорбленное самолюбие до способности пощадить врага и даже рисковать своей жизнью, чтобы дуэль не превратилась в убийство.

80% учеников сумели так или иначе объяснить конкретные функции сравнений в пушкинском тексте. Однако «мыслители» и «средний» тип однолинейнее истолковывают их и обычно берут верхний пласт образа. Первое сравнение многие ученики объясняли как стремление Пушкина показать, что здание мести Сильвио возводил с упорством, напоминающим сосредоточенную работу пчел: Но были и ложные истолкования этой детали,

встречающиеся в работах учеников «среднего» типа: «Пушкин хочет показать, что стрельба была основным занятием для Сильвио. Книг он читал мало, друзей у него почти не было. Коротая время, он стрелял, когда угодно и куда угодно».

Второе сравнение в основном верно было истолковано учениками как признак нетерпения Сильвио, неукротимости его желания отомстить графу. Круг ассоциаций, возбуждаемых словесным образом, у учеников, принадлежащих к художественному типу, значительно шире, истолкование многоплановее, выражение читательского чувства активнее.

«Первое сравнение дано для того, чтобы показать непрочность постройки. Ведь соты хрупкие и расположены очень близко друг к другу. Во втором сравнении Сильвио сравнивается с тигром в клетке. Это указывает на то, что Сильвио был свободолюбивым человеком. Ему не хватало свободы. Комната сравнивается с клеткой. Сильвио как бы заточен в комнате».

Ответ ученика С. на первый взгляд может показаться странным. Но если исходить из общего смысла повести, интуитивно ощущаемого учеником, направленность ассоциаций читателя представляется глубоко оправданной. Мечь графу, которая стала целью жизни Сильвио действительно «непрочная постройка» для человека таких возможностей, как пушкинский герой. Сильвио в **самом** деле заточил себя в этой ситуации ожидания и рад событиям, которые освободят его от плена собственной клятвы. Таким образом, читатель-«художник» воспринимает поэтический образ не только в узкой, конкретной ситуации текста, но в перспективе всего произведения.

Для шестиклассников разных групп существенна разница также между работой воссоздающего и творческого воображения. 65% учеников воспроизвели детали портретов или душевного состояния Сильвио и графа. Но только 30% учеников дают конкретный читательский образ, зрительный или эмоциональный, в предложенной экспериментальной ситуации. В пушкинском тексте не дан развернутый портрет Сильвио в тот момент, когда он готовится стрелять в графа (первая дуэль) и когда он отказывается от выстрела (вторая дуэль). Поэтому мы считали, что ученики, способные конкретизировать образ героя в одной из этих ситуаций, наделены творческим воображением, которое, конечно, стимулируется художественным повествованием, но лишено прямой «подсказки» автора.

Так, например, ученик М. дает интересное решение сцен: «Первая дуэль. Он изредка, но долго всматривается в дорогу, желая поскорее увидеть графа. Как Только появляется граф; Сильвио останавливается, становится внешне суров, спокоен. Он говорит медленно, останавливается после каждого слова. Он сдерживает в себе ненависть к графу. Вторая дуэль. Сильвио стоит у камина. Свет тусклый, переливается на лице Сильвио. Лицо у него строгое, твердое. Силуэт Сильвио вырисовывается на картине. Сильвио стал старше, сильно изменился. Голос у него твердый, немного дрожит. Они становятся в позицию. Теперь Сильвио в полутьме, а граф освещен. У него на лице страх, изумление, ужас. Сильвио долго прицеливается, затем опускает пистолет, подходит к камину и предлагает тянуть жребий. И граф, и Сильвио освещены. На лице Сильвио неколебимость, уверенность, твердость. Граф дрожит. Он пытается успокоиться, но ничего не получается. Граф снова стреляет и промахивается. Он попадает в картину. Вбегает Маша. Граф немного отходит. Теперь Сильвио вызывает в нем гнев. Сильвио говорит спокойно, дрожание голоса прекратилось. На лице у него удовлетворенность, страшная в свете камина улыбка. Он быстро выходит, у дверей останавливается, оглядывает комнату горящим взглядом, стреляет в картину и быстро уходит».

Если сравнивать развитие воссозданного и творческого воображения читателей по группе, то обнаруживается, что «художники», как правило, обнаруживают способность и к воссозданию образных деталей текста, и к творению собственных образов в предложенной автором ситуации. То есть «художественный» тип во многих сторонах читательской деятельности (осмысление содержания, воображение) сопротивляется ограниченным сторонам возрастного развития. «Мыслители» обычно способны воспроизвести образные детали текста, но скованы в творческом воображении отвлеченностью эмоциональных реакций. «Средний» тип подобен в этом отношении «мыслителям», но при низком уровне общего развития не дает следов работы и воссоздающего воображения.

Мы убедились, что литературные способности, обусловленные типом личности («художник», «мыслитель», «средний» тип), существенно влияют на процесс чтения и определяют сложное взаимодействие разных сфер работы читателя.

Задания для студентов

Попробуйте выявить литературные способности учеников в классах, где вы ведете практику, предложив им разные виды работ.

- Без паузы читаются фрагменты стихотворения Н.А. Некрасова «Родина» и Н.П. Огарева «Воспоминания детства». Ученики, первыми обнаружившие присутствие нового текста, безусловно, наделены поэтическим слухом.
- Придумывание сравнений («длинный, как...»), оценка сравнений («тараканы, как чернослив» (Н.В. Гоголь), и бытовое «тараканы, как лошади») проявит оригинальность поэтической ассоциации, художественный вкус в искусстве слова.
- Прочтите ученикам стихотворение С. Есенина «Не жалею, не зову, не плачу...» и спросите у них, какая из строк: начальная («Увядаешь золотом охваченный») или финальная («Тихо льется с кленов листьев медь») кажется им трагичнее. Такого рода заданиями проверяется эмоциональная чуткость читателя.
- Выберите короткий рассказ, доведите его чтение в классе до кульминации и попросите учеников написать его завершение. Здесь проверяются и способности в области творческого воображения, и включенность читателя в текст или произвольность по отношению к замыслу автора. Придумайте сами виды работ, помогающие отнести читателя к художественному, мыслительному или среднему типу.

КРИТЕРИИ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ

Если способности определяют общие цели обучения, то критерии литературного развития помогают выявить его уровни, реализуя глобальные качества способностей в конкретных явлениях. Критерии литературного развития ученика во многом должны определять формы и направленность процесса изучения литературных произведений. Эти критерии разнообразны, но только примененные комплексно могут дать целостную картину уровня отношений ученика с искусством слова. Выделим важнейшие, на наш взгляд, критерии литературного развития, определяющие задачи школьного курса литературы:

1. Начитанность школьника, направленность его читательских интересов, круг литературных явлений, значительных для ученика. Любовь к чтению, постоянство потребности в книге.

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

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

4. Уровни развития разных сторон читательского восприятия: эмоциональная отзывчивость (активность читательских чувств и точное улавливание авторских чувств, сопереживание ситуации, герою произведения, автору); активность и объективность читательского воображения, воспроизводящего и творческого; постижение содержания произведения на уровне репродуктивном (пересказ), аналитическом (вопросы к тексту, размышления над прочитанным, мотивировка событий, поступков героев), синтезирующем (концепция произведения в целом); осмысление художественной формы на уровне детали и композиции.

5. Связанные с анализом художественного произведения умения:

а) находить эмоциональный лейтмотив (общий тон, настроение) и основную проблему произведения;

б) проследить развитие сюжета в эпическом произведении, конфликта в драме, смену чувств в лирическом стихотворении;

- в) оправдать слово-образ и определить стилистическую окраску повествования;

г) сопоставлять героев и ситуации разных произведений, выделяя общность и отличия авторской позиции;

д) видеть движение мысли писателя от замысла произведения к художественному его осуществлению и сравнивать фрагменты вариантов текста;

е) выделять общие свойства произведений одного жанра и различать индивидуальное своеобразие в пределах общего жанра.

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

Опыт обучения помогает ученикам овладеть рядом умений литературно-творческого характера: умением оправдать чувства, возникшие при чтении, и найти в собственном жизненном опыте аналог ситуации произведения; умением видеть обстановку действия и мысленно рисовать портрет персонажа; умением переда-

вать динамику чувств героя и автора в выразительном чтении; умением оценивать игру актера в отдельной сцене, сравнивать эпизод эпического произведения с его экранизацией или иллюстрацией к нему; умением составить киносценарий или инсценировку по фрагменту литературного текста и т.д.

В старших классах ученикам предстоит овладеть рядом новых умений, среди которых:

- умение эмоционально откликнуться на произведения разных жанров и в выразительном чтении передать стиль, характерный для писателя;

- умение сравнивать трактовку роли разными авторами;

- умение, сопоставив иллюстрации к тексту, определить общую трактовку художником литературного произведения;

- умение написать отзыв о театральном спектакле, инсценировке, экранизации изученного произведения;

- умение написать рецензию на произведение современной советской и зарубежной литературы.

Таким образом, критерии литературного развития контролируют реализацию способностей в конкретных умениях и помогают выявить уровни освоения учениками литературы как искусства слова.

В каждом классе соответственно возрасту и уровню литературного развития ученика содержание и характер заданий, форма предъявления критериев школьнику меняются.

Сравним способы выявления уровней литературного развития в VI-м и IX-м классе.

В VI классе курс литературного чтения не позволяет ставить вопрос об историко-литературных знаниях, но теоретико-литературные знания могут быть проверены и в прямом виде, и в преломлении восприятия литературных родов.

I. Выявление общей начитанности и направленности читательских интересов шестиклассников.

1. Составление картотеки детского чтения.

На карточку записываются названия прочитанных за последние 2 - 3 месяца книг и имена их авторов. Так выявляется круг чтения.

Книга, произведшая самое сильное впечатление, выделяется. На обороте карточки имеется обоснование. Чем именно заинтересовала книга. Так выделяется первично уровень и качество восприятия. Работа проводится в классе, на нее отводится не более

15 минут урока. Размер карточки не должен превышать половины тетрадной страницы. В идеале такая работа проводится регулярно - раз в четверть, что дает возможность наблюдать за изменением и развитием учащихся.

2. Составление картотеки любимых книг.

Ребята записывают на карточку названия 10 книг, которые они взяли бы с собой на необитаемый остров. Эта форма изучения применима при единичном столкновении с классом, также для выявления направленности чтения и литературных пристрастий.

II. Чтение рассказа Чехова «Толстый и тонкий» и выделение в тексте примеров иронии и гротеска.

III. Выявление качества восприятия и осмысления литературных произведений.

Для исследования отобраны произведения разных жанров: басня, лирическое стихотворение, рассказ, что дает возможности выявить особенности восприятия применительно к разным литературным родам. Вопросы поставлены так, чтобы на каждом произведении выявить все стороны читательского восприятия (сферу эмоций, воображения, осознанности содержания и формы, умение соотносить произведение с другими, близкими в каком-либо отношении).

1. Басня И.А.Крылова «Тришкин кафтан».

- О чем рассказывает басня?
- Какое отношение вызывает у вас ее главный герой?
- Какую иллюстрацию к басне хотели бы вы нарисовать?
- Придумайте жизненные ситуации, близкие истории Тришки.

2. Стихотворение Б.Пастернака «Девочка» (из сборника «Сестра моя - жизнь»).

- Какие картины возникают при чтении стихотворения?

Д Почему оно называется «Девочка»? Понравилось ли вам название?

- Как связан со стихотворением эпиграф из М.Ю.Лермонтова?

Д Попробуйте объяснить признание поэта в том, что ветка ему «характером - сестра». Каким вы представляете себе этого человека?

- Возможна ли иллюстрация к этому стихотворению? Если нет, то объясните почему. Если да, расскажите, какой вы ее себе представляете.

3. Рассказ А.Платонова «Маленький солдат».

- С каким настроением вы закончили чтение рассказа?
- Как понять слова писателя «Сергей уже не мог уйти из армии, характер его втянулся в войну»?
- Какие известные вам произведения о войне напоминает рассказ? Какое из них понравилось больше? Почему?
- Какой из возможных путей Сергея Лабкова кажется вам наиболее вероятным? Объясните, почему вы так думаете.

IV. Выявление литературно-творческих способностей и умений.

1. После прослушивания небольшого музыкального произведения (М.П.Мусоргский - «Богатырские ворота» или «Старый замок» из «Картинок с выставки») описать образы и картины, возникающие в воображении. Какие литературные ассоциации вызывает эта музыка?

2. Представьте, что вам предложили перевести на язык кино одно из произведений, изучавшихся в VI классе. Что бы вы выбрали для экранизации? Объясните, пожалуйста, свой выбор. Каким представляется вам будущий фильм?

3. Попробуйте придумать сюжет рассказа или написать несколько фраз, вводящих в его действие, по такому началу: «Было еще только без пятнадцати восемь или даже без двадцати, и вдруг зазвонил телефон...» или «В вечерний час горят огни...».

В IX классе начинается историко-литературный курс. И не только объем и характер знаний, но и уровень умений по всем критериям литературного развития существенно меняются.

I. Выявление общей начитанности и направленности читательских интересов девятиклассников, их умения ориентироваться в литературе.

1. Работа состоит из двух взаимосвязанных частей, цель которых - выявить отношение к литературе, уровень представлений о ней, качество читательских предпочтений, проследить эволюцию этих отношений в восприятии самих учащихся. Может проводиться письменно в форме домашнего или классного сочинения или устно - в форме беседы с небольшой (3 - 5 чел.) группой учащихся. В последнем случае ответы должны быть тщательно зафиксированы для последующего анализа:

- Какие стороны жизни открыла вам литература? Что помогла увидеть в себе? Какие вопросы поставила перед нами и какие - помогла разрешить? Постарайтесь конкретно рассказать об этом на примере определенного произведения писателя.

• Как изменились ваши читательские пристрастия в сравнении с предшествующим классом? Какие книги вы прочитали за этот год? Что из прочитанного больше всего понравилось?

2. **Атрибутирование** текста, цель которого - проверить начитанность учащихся, их умение ориентироваться в литературных направлениях, эпохах, чувствовать авторскую индивидуальность.

К какой эпохе, какому литературному направлению, какому писателю принадлежит этот отрывок?

- Если желанье сбывается свыше надежды и меры,
Счастья нечаянный день благословляет душа.

(Катулл, 107)

- Снова лес и дол покрыл
Блеск туманный твой;
Он мне душу растворил
Сладкой тишиной.

(Жуковский. «К месяцу»)

• «У генерала, полковника и даже майора мундиры были вовсе расстегнуты, так что видны были слегка благородные подтяжки из шелковой материи, но господа офицеры, сохраняя должное уважение, прибыли с застегнутыми, включая трех последних пуговиц».

(Гоголь. «Коляска»)

II. Объем теоретико- и историко-литературных знаний.

• Чем отличается отношение к природе в классицизме, сентиментализме и романтизме?

• Какие жанры наиболее характерны для каждого из этих литературных направлений и почему?

III. Выявление качества восприятия и осмысления литературного произведения.

А. Дельвиг. «Элегия». 1823.

- Отчаянием или любовью рождено это стихотворение?
- Почему поэт назвал его элегией?
- Отчего слово «люблю» названо страшным?
- Наступил ли сон души?

Д. Каким вы представляете себе поэта в те времена, когда еще он «не пил слез из чаши бытия», и в момент написания элегии?

- Почему песни - «единой молодости знак»?

• Назовите одним словом каждую строфу стихотворения.

IV. Выявление **литературно-творческих** способностей и умений.

• Объясните, как и почему надо читать стихотворение А.Ахматовой «Мне ни к чему одические рати...» и Б.Пастернака «О знал бы я, что так бывает...».

• Сравните трактовку роли барона Филиппа Н.Черкасовым и И.Смоктуновским.

• Выберите (с обоснованием) лучшие иллюстрации к «Пиковой даме» А.С.Пушкина.

• Напишите отзыв об экранизации «Пиковой дамы» (реж. И.Масленникова).

□ Напишите рецензию на рассказ или повесть в журнале.

• Напишите сочинение типа: «Человек интересной судьбы», «Горячий спор», «Портрет моего друга», сочинения по афоризмам Эсхила, Данте, Шекспира, Пушкина, Гоголя, Лермонтова; сочинения типа путевого очерка, страницы из дневника, письма.

Задания для студентов

• Попробуйте составить вопросы по выявлению уровня читательского восприятия по одному из произведений школьной программы и, проведя эту работу в классе, проанализируйте результаты по следующей схеме.

Эмоции		Воображение		Осмысление содержания			Осознание формы	
читателя	автора	воссоздающее	творческое	пересказ	анализ	концепция	художественная деталь	композиция

• Составьте вопросы и задания по всем критериям литературного развития для одного из классов: V-го, VII-го, VIII-го.

ПЕРИОДЫ РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЯ-ШКОЛЬНИКА

Французский психолог А.Валлон рассматривает развитие как взаимодействие двух противоположных процессов: обращенного вовне, поддерживающего контакт с окружающей средой и направленного внутрь на переработку извлеченного извне. Валлон

склонен видеть в развитии чередование фаз впитывания и внутреннего созидания. С 7 до 12 или 14 лет «деятельность и любознательность ребенка обращаются к внешнему миру» (Валлон А. Психическое развитие ребенка. - М., 1967. - С. 185). Кризис полового созревания сопровождается «возвращением внимания к собственной личности... Подросток уже не пытается замаскировать свои внутренние желания: он проецирует себя в вещи, в природу, в судьбу, и все это обретает вид тайны, которую необходимо раскрыть» (Там же. - С. 186). Дальнейшее развитие выводит личность за пределы конкретных и индивидуальных ситуаций. Появляется «метафизический и всеобщий» интерес к миру: «Теперь оказывается, что личность как бы выходит за пределы самой себя. Личность пытается найти свое значение и оправдание в различных общественных отношениях» (Валлон А. Указ. работа. - С. 187).

Работы советских психологов дают несколько иные возрастные границы стадий, различно мотивируют стимулы развития, однако общая схема движения при этом сохраняется. 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.

А.Н.Леонтьев указывал, что наблюдаемые в границах каждой стадии изменения процессов психической жизни ребенка происходят не независимо одно от другого, но внутренне связаны друг с другом. Учение А.Н.Леонтьева о деятельности позволило Д.Б.Эльконину построить периодизацию детского развития на основе ведущих типов деятельности, их смены и изменения их структуры в каждом периоде. Смена от рождения до школы таких ведущих видов деятельности, как эмоциональное общение, предметное манипулирование, сюжетно-ролевая игра, готовит к учебной деятельности, которая охватывает второе детство. В подростковом возрасте ведущей деятельностью служит общение. По мысли В.В.Давыдова, в этот период формируется «всеобщая форма отношения к другому человеку» (Давыдов В.В. Проблема периодизации психического развития // Возрастная и педагогическая психология. - Пермь, 1974. - С. 51). Новообразование подросткового возраста - сознание, регуляция поведения с точки зрения нравственных мотивов. В старших классах ведущей дея-

тельностью снова становится учебная, но с дифференциацией учебных интересов, с профессиональным уклоном, что приводит к такому новообразованию, как «самопознание, т.е. рефлексия на собственный жизненный путь и на общественные ценности (Там же. - С. 53) в их соотношении.

Вопрос о фазах психического развития школьника в истории психологии решался разнообразно. Классификация периодов развития зависит от центра внимания исследования. П.П.Блонский, исследуя развитие мышления, выделяет эпоху конкретно-ситуативного мышления дошкольника, «эпоху рассуждающего мышления» подростка и юноши. На седьмом году обучения, по мнению П.П.Блонского, усиливается новый компонент представления о людях - психологический, в юношеском возрасте на первый план выступает историческая, социальная концепция и эстетическая мотивация. Справедливость этих вех развития сознания школьника подтверждается и обогащается исследованиями Л.И.Божович, которая вместе с тем замечает, что «границы возраста в известной степени сдвигаются в зависимости от конкретных обстоятельств жизни и деятельности ребенка» (Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1958. - С. 12).

Возрастные периоды читательского восприятия могут иметь самостоятельные границы и обозначаться не только возрастом, но скорее классом. Выделение V - VI, VII - VIII и IX - XI классов как основных периодов литературного развития школьника продиктовано тем, что сдвиги в литературном развитии происходят под существенным влиянием обучения.

При характеристике периодов читательского восприятия нас прежде всего интересовала доминанта, выделяющая общий контур того или иного периода. Довольно часто в педагогических науках эволюция рассматривается как появление и усложнение определенных качеств читателя. При этом предшествующий период характеризуется по тем признакам, которых ему недостает в сравнении с последующим. Но важно не только прочерчивать общие линии, соединяющие периоды развития, не только следить за нарастанием и угасанием определенных качеств читателя, но выявлять своеобразные свойства читательского сознания в каждом периоде.

Для нахождения характерных сторон литературного развития школьников на разных этапах обучения может быть применен

метод возрастных проекций. Сравнение реакций учеников VI-х, VIII-х и X-х классов на одно и то же литературное произведение дает возможность выделить устойчивые стороны литературного восприятия и показатели, характеризующие определенный возраст, «спроецировать» качества позднейшего этапа на предыдущий и увидеть, в чем же состоит своеобразие читательской реакции в каждый период. Выбор VI-х, VIII-х и X-х классов для эксперимента объясняется тем, что ученики здесь находятся в конечной фазе каждого из периодов литературного развития, и поэтому читательские качества могут быть выявлены с большей определенностью. Для того чтобы «проекция» была показательной, необходимо сравнивать общие элементы читательского восприятия: эмоциональная реакция, осмысление содержания и формы произведения, работа воображения читателя.

Изучение отношения школьников к прозаическим произведениям («Оленьи рога» Ю.Казакова, «Бирюк» Тургенева, «Выстрел» Пушкина) обнаруживает разную степень трудности постижения современных и исторически отдаленных от читателя явлений словесного искусства. Однако заметны и устойчивые качества читателей определенного возраста. Возрастная эволюция школьника, в ряду других причин определяющая изменения читательского восприятия, позволяет выделить периоды развития читателя по классам, установив «доминанту» (А.А.Ухтомский) и новообразования каждой стадии.

Рассказ Юрия Казакова «Оленьи рога» занимателен, хотя и в разной степени, по разным поводам, для учащихся VI-х, VIII-х и X-х классов. Произведение о современной действительности не ставит исторической преграды между литературным текстом и учеником. Вместе с тем эстетические трудности освоения рассказа Ю.Казакова достаточно серьезны. И это немаловажно, так как на материале повышенно трудности яснее видны преимущества и недостатки развития. Предельная, критическая ситуация требует напряжения всех сил у ученика.

Рассказ Ю.Казакова отличается тонкостью психологического анализа, лиризмом повествования, ненавязчивостью авторской мысли, которая **оказывается** в рассказе не «перстом указующим», а приглашением читателя к раздумьям. Рассказ ведется в манере лирической прозы, столь характерной для советской литературы 50 - 60-х гг. События, как тепло в весеннем воздухе, растворены в лирическом монологе, который од-

новременно принадлежит автору и героине рассказа. Девочка, выздоравливающая после болезни на Рижском взморье, оказывается наедине с весной. В смущенной грации полурбенка она не чувствует одиночества, потому что рядом - весна, потому что сама героиня полна пробуждающейся жизни. Голоса, краски, запахи **Весны** окружают ее, завораживают, погружают в таинственный мир легенд. В заколоченном доме ей чудится присутствие троллей. Сон, который снится девочке, дан как явь, а действительность напоминает сказку. Реальное и воображаемое в рассказе Казакова сближены иногда до неразличимости. То, что происходит в душе героини, значительно внешние события. **Первая** встреча девочки со стремительным лыжником, промелькнувшим мимо нее, оказывается для героини в одном ряду с хрустом льдинок под каблуками, запахом мартовского **снега**, покачиванием льда в море, восходом солнца или голосом диктора, который утром по радио приветствует всех, но девочке кажется обращенным именно к ней. В начале рассказа вся энергия возвращающейся после болезни жизни направлена на поиски чудесного. Красота весны кажется волшебством и зовет в фантастический мир сказки. Сон делает чудесное осуществленным. Но, возвращаясь днем на места, виденные во сне, не находя следов приснившегося, девочка чувствует боль от потери сказки, от прощания с детством. Весна и вторая встреча с лыжником, которого героиня уже заметила, выделила из всего окружающего и даже приветствовала «ликующим зовом»: «Эге-ге-аой!», брошенным в эхо, - эта вторая **встреча** подсказывает, что реальный мир может оказаться не менее прекрасным, чем сказки детства и фантазии отроческих снов.

Рассказ Казакова полон драматизма и светлой надежды. Во внутреннем переходе от детства к юности Казаков видит трудное, но естественное, как неодолимое движение весны, превращение. Рассказ о 16-летней девочке, для которой выздоровление после болезни сливается с оживанием природы весной и утверждением уже не в детском, сказочном, а в реальном мире, заканчивается вопросами, обращенными автором к читателю: «Какого ответа спрашивает она у сосен, у моря, у весны? Почему снится ей музыка и почему летает она во сне? Почему так важно было ей, что скажет тролль? Почему у нее такое лицо, с такой улыбкой встречает она каждый

новый день и так уверенно и страстно ждет чего-то? И кто найдет ее, кто угадает, чего она ждет?» Эти вопросы, обращенные Ю.Казаковым к читателю, так рельефны, что мы сочли возможным не давать ученикам специальных заданий для выяснения читательского восприятия.

В VI классах разных школ чтение рассказа Казакова захватило учеников. В большинстве ответов открыто выражена положительная эмоциональная реакция на рассказ. Часто шестиклассники осознают, что сила чувств, испытанных при чтении рассказа, больше, чем их способность логически выразить свое впечатление.

Постижение смысла рассказа, формирование его концепции оказались для шестиклассников делом гораздо более затруднительным. Многие ученики в своих ответах скорее указывают на тему, чем раскрывают движение мысли, внутренний сюжет рассказа. Однако в 30% ответов мысль рассказа осознана и выражена с достаточной определенностью: «Рассказ «Оленьи рога» мне понравился. Его героиня еще только вступает в жизнь. Она уходит из детства. И в это время ей все кажется прекрасным и каким-то загадочным, все волнует ее. Она еще не знает жизни и спрашивает об этом у всего, что ее окружает. Ей кажется, что сосны, море, снег, вся природа может ответить на ее вопрос».

Конкретизация литературных образов рассказа в творческом воображении читателя происходит часто, но не всегда в создании зрительных образов. Иногда ученики дают героям рассказа реплику, которой нет в тексте, но которая выражает смысл поведения персонажа. Подчас творческое воображение читателей развивается в форме эмоциональных образов-состояний или слуховых ассоциаций. Однако в 75% работ образы, созданные читательским воображением, не присутствуют. Это объясняется не только неразвитостью шестиклассников, их «глухотой» к художественному тексту, но и «немотой», трудностью фиксирования выражения читательских ассоциаций, непробужденностью самосознания, отсутствием опыта самонаблюдения.

Внимание к автору, создателю рассказа, к эстетической форме произведения у шестиклассников минимально, господство наивно-реалистического восприятия искусства при самостоятельном чтении и оценке произведения почти безраздельно. В целом чи-

тательское восприятие шестиклассников обнаруживает следующие тенденции: эмоциональная реакция - самый чуткий и сильный элемент восприятия, который намного опережает другие его стороны; понятийное освоение несколько сильнее, чем работа творческого воображения; внимание к эстетической форме произведения, к осмыслению через нее позиции автора почти не пробуждено.

Обращаясь к ответам восьмиклассников, написанным также сразу после чтения рассказа «Оленьи рога» в классе, мы замечаем значительно выросшую культуру слога, мышления, чувств. Ответы, как правило, написаны как единый монолог, без «перескоков» мысли, которые у шестиклассников часто возникали из-за попытки отдельно ответить на каждый из вопросов, поставленных Казаковым в конце рассказа. Однако несомненное развитие литературных возможностей и читательского восприятия школьников не обнаруживает неуклонного поступательного движения во всех сферах, которые выделены нами как основные показатели работы читателя. Развитие, выдвигая в авангард одни качества, на время оставляет в тени другие. Развитие не происходит без потерь.

Эмоциональный отклик остается и у восьмиклассников самым реактивным элементом читательского восприятия. Однако если для шестиклассников характерно прямое выражение чувств, даже название их, то ученики VIII классов часто выражают их косвенно, например в стиле ответа. Сила эмоциональной реакции возрастает, но меняется форма ее выражения. Для восьмиклассников характерно акцентирование близкого их внутреннему миру мотива произведения. В таком подходе сказывается и выросшее самосознание читателя, и некоторое сужение авторской позиции до уровня собственных переживаний. Проявление самосознания читателя отмечено и в том, что ученики фиксируют внимание на непонятных местах рассказа. «Дополнения» текста встречаются и в работах, где заметна тонкая наблюдательность, умение проникнуть в сложный мир чувств героини, в незаметной детали увидеть глубину подтекста.

Переакцентировка смысла при восприятии литературного произведения не может быть объяснена психологической неразвитостью и эстетической глухотой. Причины этого явления в другом. Во-первых, восьмиклассники при чтении сосредоточены на нравственных вопросах о добре и зле, любви и мечте,

мотивах поступков человека, его внутреннем самочувствии и т.д. Эти вопросы так волнуют учеников в этом возрасте, что другие мотивы произведения при чтении незаметно отодвигаются или вовсе перестают существовать. Период, который мы условно называем «эпохой нравственного самоуглубления», усиливает внимание читателя к этической проблематике произведения и в то же время создает опасность крайнего субъективизма восприятия. В данном случае восьмиклассники прямо не исказили идею произведения, но воспринимали ее частично, неполно. Ученики VI классов в этом отношении были объективнее. Цельность их восприятия проявлялась в том, что они довольно определенно видели авторскую основу произведения. Ученики VIII классов в своих ответах подчеркивают лишь мотив, наиболее близкий им (защита героини-мечтательницы, первая любовь и т.п.). Вместе с тем восьмиклассники разрабатывают свою концепцию тоньше, доказательнее, чем ученики VI классов. Присмотримся к работе, характерной для ученика VIII класса.

«По-моему, она спрашивает о том, что происходит с ней, ведь она чувствует, что жизнь идет как-то **необыкновенно**, она не понимает своего состояния счастья и хочет знать, что с ней. Живет она как бы во сне - так эта чудесная и необыкновенная жизнь не похожа на обыденность. А во сне, в волшебном сне, все прекрасное воспринимается более остро. И эта музыка - музыка ее души. По-моему, от тролля она ждет подтверждения в действительности всего происходящего, она хочет знать, правда ли эта волшебная сказка или только плод ее воображения. Жизнь ее - нечто противоположное нашей повседневной жизни. По-моему, в жизни каждого человека бывает иногда подобное просветление, когда (пусть ненадолго) он чувствует всю прелесть жизни. И хотя ее ночное посещение не оставило следов на снегу, но все, что произошло с ней, не может пройти бесследно для ее души. Частицы поэзии и красоты останутся в ней навсегда. Она живет в оторванности от мира, не допускает в свою душу ничего обыденного. Не каждому удастся «найти общий язык» с ней. Может быть, она обречена на одиночество в своем сне».

Очевидно, именно детализация внимания, многозвучность восприятия часто затрудняют для восьмиклассников определенное формулирование смысла произведения. За оттенками им бывает

трудно увидеть и прочертить основные контуры. Так прогресс в развитии ведет к утрате некоторых прежних качеств, как мы увидим впоследствии, временной.

Композиция рассказа Казакова прослежена с неизмеримо большей точностью, чем у шестиклассников. К пересказу восьмиклассников ведет не столько отсутствие общей мысли, сколько стремление увидеть мир в подробностях, раствориться в потоке художественного повествования. Это качество восприятия сказывается в настойчивом стремлении конкретизировать образы, созданные писателем, в творческом воображении. Страстный интерес к окружающему, особенно к внутреннему миру человека, связан у восьмиклассников с жадой «нового, необыкновенного», которая так определенно проступила в осмыслении рассказа. Таким образом, при неравномерности развития качеств читательского восприятия в каждый возрастной период они обладают способностью органической связи друг с другом. Конкретизация литературного текста развивается в следующих направлениях: образы, созданные писателем, дополняются новыми штрихами, обрастают «призвуками» в читательском воображении; происходит то, что мы привыкли называть устным словесным рисованием, но происходит это при чтении произвольно, не по заданию учителя; ученики видят «молодое, раскрасневшееся лицо лыжника», которое не описано Казаковым, замечают, как девочка «одевается, вставляет ноги в свои холодные ботинки (и этой детали нет у Казакова) и выходит на крыльцо».

Здесь происходит одно из чудес, которое дарит нам искусство: читатель включается в творческий процесс, его воображение начинает действовать по законам художественного мышления. В стиле ученических ответов видно, как творческое воображение ведет восьмиклассников к попытке создания, к поискам художественных образов, использованию тропов. Иногда воображение читателя вырывается из ткани литературного текста и творит образы почти самостоятельно. Впрочем, художественный такт читателя не позволяет им сделаться совершенно произвольными, оторванными от ситуации и настроения рассказа. Работа творческого воображения читателя проявляется и в «домысливании» ситуаций произведения, в попытке представить себе то, что предшествовало его началу, или мысленно продолжить развитие действия. Актив-

ность воображения у восьмиклассников несомненная и обнаруживает с совершенно отчетливостью элементы художественного творчества в читательском восприятии. По сравнению с VI классом прогресс в этой области восприятия у восьмиклассников поразительный.

Замедленное развивается в читателе отчетливое осознание автора как творца художественного произведения. Эстетическое внимание к литературному тексту, углубление которого по сравнению с VI классом явно не растет так же бурно, как воображение. Чувство эстетической формы у восьмиклассников еще не стало осознанным.

Восьмиклассники видят эстетическую форму обычно лишь в непосредственном проявлении человеческого характера. И в этом тоже сказывается нравственный акцент, «человековедческая» устремленность их читательского восприятия.

В целом для восьмиклассников характерно стремление близкую им нравственную проблему выдвинуть на первый план и довести до правила жизни. В этом сказывается своего рода морализм читательского восприятия, свойственный данному этапу литературного развития.

Сочинения десятиклассников о рассказе Ю. Казакова напоминают небольшие эссе, пронизанные афоризмами, общими мыслями о жизни и человеке. Ученики живо откликнулись на рассказ и рады тому, что он дал им возможность подумать о коренных вопросах существования. Вот одна из характерных работ:

«Ей шестнадцать лет. Рубеж. Сегодня есть то, чего не будет завтра, но завтра будет уже другое, новое, чего еще никогда не было в ее жизни. Девочка, она верит в гномов, любит их, они стали частицей ее детства. Весна. Природа пробуждается от сна, природа дышит по-настоящему. Девочка прощается с детством, она любит его, ей жалко расставаться с ним: в нем было столько хорошего, и никогда, никогда больше она не встретится с ним. Она старается остаться девочкой, но жизнь не стоит на месте, и, сама того не понимая, она во многом уже не девочка.

Детство прощается с девочкой, они расстаются навсегда, теперь она становится другим человеком, другим, и таким, какой она была раньше. Два человека находятся в ней: ребенок и взрослый. Они и любят друг друга, и борются. Гном показал через щелочку в ставнях то, что ждет ее: она должна проститься с миром гномов - ее ждет другой мир. Если она и в том, новом

мире сохранит себя такой, какой она была до встречи с гномами, они наверняка будут посещать ее».

Ученики живо откликнулись на рассказ и рады тому, что он дал им возможность подумать о коренных вопросах существования.

Экспрессия чувства встречается не во всех работах. По сравнению с восьмиклассниками ученики X класса в целом более сдержанны в проявлении эмоций. Даже при открытой оценке часто происходит не прямое название чувства, а передача его через образ. Эмоции стиля включают в себя не только восторженное отношение к героине, но и иронию. Для части работ характерно трезвое, стороннее отношение к рассказу, как к уже пережитому прошлому. Но в целом среди десятиклассников не нашлось ни одного человека, который бы в той или иной форме эмоционально не отреагировал на рассказ.

Сопричастность читателя к происходящему для учащихся не интуитивная, а осознанная позиция. Они чувствуют себя ответственными за то, что происходит в мире, они берут на себя груз чужих переживаний, сближаются с героями, зная, что в людях много общего. Мир для учеников в этот период неразделен. Острая потребность связи с жизнью, стремление ощущать окружающее близким, дружественным, желание видеть в жизни родственную, доброжелательную стихию проявлено в ответах очень остро. И поэтому самое большое зло для учеников этого возраста - равнодушие, разрыв связей между людьми, нарушение родственности человека и мира. Как читатели десятиклассники стремятся избежать этого зла и формулируют прямо свою позицию соучастия.

В этой потребности дружественности человека и мира сказывается со всей очевидностью один из гуманистических результатов нравственного воспитания. Но характерно, что этот результат проявлен возрастом, когда попытки связи с жизнью, осознания мира как целого, включения себя в широкий круг действительности оказывается самой насущной потребностью развития. Положительность такого угла зрения на мир несомненна. Однако, как мы уже говорили, развитие не совершается без противоречий. Крайности отношения, характерного для десятиклассников, ведут к известному отдалению от конкретного содержания искусства. Сопричастность к миру художественного произведения была выражена при наивном реализме в непосредственном сопереживании. В следующий

период (VII - VIII классы) соучастие носило прямо биографический характер. Следы этого явления обнаруживаются и в ответах десятиклассников.

Биографическая сопричастность к произведению уводит часто ученика от реального, конкретного содержания. Ответы превращаются в исповеди, спровоцированные сюжетом, одним из мотивов прочитанного рассказа.

В ответах десятиклассников новым элементом оказывается сопричастность интеллектуальному, мировоззренческому характеру. Оценивая ситуации и героев рассказа с точки зрения общих представлений о жизни, ученики увлекаются любимой мыслью, формулируют ее часто в виде категорических афоризмов. Конкретное явление, изображенное в художественном произведении, интересует их не в своей индивидуальной неповторимости, но лишь как проявление общего правила, как законов жизни, интерес к которым так обострен в этот период. При этом читатель рассматривает произведение не изнутри, не находясь всецело в его сфере, а сверху, сравнивая его со своими представлениями, которые уже успели сложиться. Эта тенденция к всеобщему охвату явлений отражает доминанту возрастного развития в эстетическом ее проявлении, в характере эмоциональной реакции. Однако здесь же возникают и «издержки» такого отношения к искусству. Увлеченные поисками «общего закона», ученики небрежны к единичному. Между тем искусство не существует без неповторимости, художественная типизация не отменяет своеобразие, конкретности характеров и ситуаций. Не учитывая этого обязательного для искусства «сегодня, здесь, сейчас», десятиклассники часто произвольны в эмоциях и истолковании рассказа.

Идея связи с миром до такой степени владеет многими десятиклассниками, что смысл рассказа Казакова они превращают в обвинительный акт героине, подчас не замечая ее поэтической влюбленности в мир, авторского сочувствия ее детским мечтам:

«Девушка эта создала себе фантастический мир, которого нет на самом деле. В нем нет людей, поэтому она их боится и не хочет говорить с ними. Может быть, этот мир заставила ее создать болезнь. Но жить в таком мире трудно. Невозможно. Человек должен жить с людьми».

Ответ этого ученика радует своей социальной направленностью, однако правило здесь существует в отрыве от конкретных

эстетических впечатлений, и поэтому читатель вступает в противоречие с автором рассказа.

Потребность обобщить свои наблюдения над жизнью в десятиклассниках часто заслоняет авторский смысл. Так в развитии школьника расширение сферы наблюдений подчас приводит, к потере точности реакции. Однако по сравнению с VIII классом здесь исчезает, становится более редкой резкая произвольность переакцентировки. Лирический мотив, волнующий ученика в рассказе, рассматривается на фоне других. Смысл произведения не просто сводится к собственным проблемам, скорее они вырастают из общего содержания рассказа.

36% ответов отличаются полнотой и достаточной точностью восприятия содержания текста. Здесь видна четкость, законченность концепции рассказа, которая во многих работах восьмиклассников растворялась в потоке сопереживания.

Отличие восприятия десятиклассников от истолкования рассказа учениками VIII классов заметно еще в одной особенности. Читатели пытаются не только пережить ситуацию литературного произведения, но мотивировать ее. Поиски причин явления - характерная черта читательского восприятия учеников IX - XI классов. При чтении рассказа Казакова ученики особенно настойчиво пытаются понять и объяснить себе причины одиночества героини рассказа. Такой акцент понятен; мы уже писали, что связь человека с миром - основная проблема для этого периода развития.

Воображение читателей не столько конкретизирует образы рассказа, сколько подводит их под общий случай. Это тяготение к обобщенности смысла и представлений тормозит конкретизацию, читательское сотворчество, переводит работу воображения в субъективно-произвольное, не заданное писателем русло. Но, с другой стороны, воображение читателя-десятиклассника подстегивается «перенесением», тем чувством сопричастности, о котором мы говорили выше. Интеллектуальный характер воображения десятиклассников сказывается в том, что по сравнению с VIII классом значительно возросло число работ, в котором дан придуманный читателем диалог.

Однако и воспроизведение образов, созданных писателем, их зрительная конкретизация продолжают оставаться важной работой для читателя-десятиклассника.

В ответах десятиклассников присутствуют многие формы проявления работы читательского воображения. Иногда оно буквально захлестывает ученика, не позволяя ему сосредоточиться на четком осознании рассказа. В основном это сочинения учеников с ярко выраженным художественным типом мышления. Таких учеников немного (6%). «Рационалистов» гораздо больше (26%). Граница между «художниками» и «мыслителями» в X классе прочерчена уже резко. Склад личности в основном определяется. Мы можем искать причины преобладания «рационалистов» над «художниками» в несовершенстве школьного преподавания литературы, идеалах и характера жизни XX века. Однако несомненно, что возрастное развитие, ведущее к углублению понятийных начал восприятия литературы, усиливающее концепционность, интеллектуализм сознания, в какой-то степени ослабляет работу творческого воображения. Диспропорция развития, таким образом, сохраняется и на последнем этапе школьного обучения, хотя, как мы увидим, в целом разные стороны восприятия имеют здесь тенденцию к выравниванию. Это особенно заметно, когда мы обращаемся к рассмотрению восприятия читателями художественной формы произведения. В той или иной степени отношение к эстетической форме произведения выражено в 48% работ. В ответах десятиклассников заметно стремление выразить общее отношение автора к изображаемому. Десятиклассники, как и ученики VIII классов, пытаются оправдать образы произведения, найти авторскую логику в построении рассказа и поведении персонажей. Внимание к форме рассказа чувствуется и в умении оценить новизну, непривычность манеры произведения. В некоторых сочинениях заметна попытка литературных сопоставлений, подчас наивных, но иногда вполне уместных (Казаков - Паустовский).

В целом прогресс в области внимания к форме произведения среди десятиклассников очень заметен и связан с общей интеллектуализацией учеников. В развитии старшеклассников заметен сдвиг к эстетической проблематике. Присмотримся теперь к общим числовым показателям.

Выводы из численных соотношений показательны, но не могут быть объяснены без внимательного анализа самого содержания ответов. В вопросах восприятия искусства цифры не облада-

ют правом автономии. Тем не менее некоторые стороны процесса развития читательского восприятия таблица подчеркивает.

Таблица положительных ответов по читательскому восприятию рассказа Ю. Казакова «Оленьи рога»

Классы	Элементы восприятия			
	Эмоция	Осмысление содержания	Воображение	Осмысление
VI	66% открыто 92% 26% в стиле	30%	25%	10%
VIII	44,8% открыто 96% 51,2% в стиле	29%	71%	26%
X	55% открыто 100% 45% в стиле	66%	63%	48%

✧ В годы школьного обучения читательское восприятие имеет тенденцию неуклонного роста в области эмоций и внимания к эстетической форме произведения искусства. При «наивном реализме» эмоции читателя обычно ярче словесных определений чувств. Неадекватность читательских чувств и словесной оценки объясняется малым опытом рефлексии и неразвитостью речи. С другой стороны, в этот период наблюдается более прямая и непосредственная связь между эмоциями читателя и осмыслением содержания произведения, что приводит к общей целостности отношения к художественному тексту. В период «нравственного эгоцентризма» эмоции читателя весьма активны, что приводит к лирическому присоединению к тексту, часто к замене авторского чувства читательским. Читатели в этом возрасте наполняют произведение личностным эмоциональным подтекстом, но именно в силу этого избегают прямой формы выражения собственного чувства в высказывании.

В «эпоху связей, осознания причин и следствий» интеллектуальная деятельность читателя часто подавляет непосредственные эмоции при чтении. В то же время читателю становится более доступным широкий диапазон авторских чувств. Эмоции читателя в этот период наделены разнообразием, противоречивостью и часто приводят к конфликтной ситуации, разрешение которой читатель находит на понятийном уровне восприятия.

Чтение – одна из сложнейших творческих задач, и мы видим, как эмоции выполняют здесь необходимую роль разведчика, прокладывающего пути сложным интеллектуальным действием. При этом сами эмоции постепенно, по точному замечанию П.П.Блонского, становятся «близки мысли».

✧ Диспропорции между развитием различных сторон читательского восприятия к выпускному классу несколько выравниваются, но это не приводит к совершенной гармонии разных сфер работы читателя. Осмысление содержания художественного произведения, понимание авторской идеи не эволюционирует только поступательно. Схематизм и объективность осмысления содержания характерны для «наивного реализма». Схематизм читательского восприятия связан с тем, что ученики в этот период улавливают общий контур содержания, но фрагментарно воспринимают течение текста. Характерный уровень осмысления содержания – пересказ. Материал произведения (сюжет) часто заимствует авторскую идею.

В период «нравственного эгоцентризма» в процессе чтения происходит детализация внимания к тексту. Читатель конфликтнее воспринимает смысловые потоки текста и поднимается от репродуктивного к аналитическому уровню осмысления содержания (поиски мотивировок событий и поступков героев, появление вопросов к тексту и т.д.). Однако морализм сознания и субъективность оценки прочитанного, «пристрастность» читателя ведут к переакцентировке смысла произведения, снижению объективности понимания авторской идеи. В IX – XI классах снова возвращается большая объективность осмысления содержания, но уже на новом, концепционном уровне.

✧ На первых двух ступенях литературного развития (V – VI и VII – VIII классы) усиление внимания к форме прямо пропорционально активности читательского воображения. В ходе чтения при «наивном реализме» воссоздающее воображение преобладает над творческим. Всплески воображения обычно связаны

со знакомой по жизненному опыту ситуацией. Центр внимания не автор, а герой произведения, и потому форма его обычно незамечаема, хотя по заданию учителя ученики могут мотивировать художественную деталь. В эпоху «нравственного эгоцентризма» художественная форма, деталь доступна обычно лишь в постижении образа героя. Усиление работы творческого воображения часто не корректируется авторской концепцией и носит произвольный характер.

В «эпоху связей» творческое воображение в большей степени связано с руслом авторской идеи, но воссоздающее угасает из-за непогруженности читателя в текст, стремления встать над ним. Зато для читателя в этом возрасте становится доступным осмысление общей логики композиции, характеристики художественного стиля писателя.

✧ Самой сильной, опережающей стороной читательского восприятия школьников является эмоция. Наиболее затруднено при восприятии осмысление формы, «Капризным», неравномерно развивающимся элементом восприятия оказывается читательское воображение, которое сильно прогрессирует во второй период (VII – VIII классы) и начинает затухать в третий (IX – XI классы).

Выводы, которые можно сделать из статистической обработки срезов по возрастной эволюции разных сфер читательского восприятия, сводятся к следующему.

«Наивный реализм», который при нормальном развитии оказывается естественной доминантой читательского восприятия в V – VI классах, ведет к слиянию искусства и действительности при чтении и наделяет читателя эмоциональной активностью, силой **сопереживания**, общей целостностью впечатления, хотя и схематического, порой лишенного последовательной логической связности. Внимание к форме произведения и автору как его творцу на этой стадии развития минимально. Период «нравственного самоуглубления» (VII – VIII классы) характеризуется резкой субъективизацией читательского восприятия. В связи с ростом самосознания личности происходит наполнение художественного текста собственными этическими проблемами читателя, субъективная переакцентировка смысла произведения в восприятии, стремительное развитие читательского воображения, часто произвольного по отношению к авторской тенденции.

«Эпоха связей, осознания причин и следствий» (IX – XI классы) приводит читателя к потребности рассмотреть истори-

ческие и эстетические соотношения искусства и жизни, взаимодействие всех элементов художественного произведения, к углублению внимания к форме. Однако выросшая способность концепционности в читательском восприятии часто сочетается с ослаблением конкретизации литературного образа в сознании читателя.

Выделенные периоды развития читателя-школьника не могут рассматриваться как фатально заданные «природой» общения с искусством. В зависимости от социальной ситуации развития читатель может проходить их ускоренно или задерживаться на той или иной стадии. Однако миновать содержание того или иного периода развития читателю не удается.

Эволюция читателя не может быть охарактеризована как неуклонное поступательное движение во всех сферах деятельности. Напротив, в определенный период в авангард развития выдвигаются одни качества читателя и тормозятся другие.

Общие тенденции каждого периода развития читателя оказываются обязательными для всех индивидуальных типов.

ОПРОС КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЯ-ШКОЛЬНИКА

Эффективность занятий по литературе во многом зависит от тех требований, которые предъявляются ученику. Требования эти откровеннее всего выражены в опросе и прежде всего сказываются в характере заданий, которые учитель адресует ученикам.

Воспроизведение текста литературного произведения, учебника, содержания классной беседы и речи учителя издавна оказывались главным содержанием опроса на уроке литературы. Нет нужды исключать их из арсенала школьного изучения литературы сегодня. Знание фактов, конкретность представления, широта памяти даются репродуктивной деятельностью и вряд ли возможны без нее. Вместе с тем укрепление в современной школе принципов развивающего обучения несовместимо с системой опроса, рассчитанной на воспроизведение фактов. Однако и в практике учителей, и в статьях методистов система опроса, выработанная «сообщающим обучением», продолжает оставаться реальной. Новые хрестоматии по литературе для V - VIII классов во многом изменили характер заданий для учащихся, вывели вопросы за рамки прямого воспроизведения текста или статьи учебника. И все же освое-

ние содержания произведения во многих случаях делается самоцелью опроса. Несправедливо было бы утверждать, что сдвиги в преподавании литературы не коснулись опроса. Разнообразнее стали его формы, изменилось его место в уроке. Опрос органичнее включается в изложение нового материала. Выяснение того или иного факта, воспроизведение той или иной сцены произведения, как правило, сопрягаются с общим раздумьем учителя и класса, с разрешением определенной проблемы. В сближении опроса и изучения нового материала сказалась тенденция связи репродуктивной и поисковой деятельности учащихся, характерная для развивающегося обучения. Опрос перестал быть лишь контрольной заставкой к уроку, появился поурочный балл, позволяющий полно учитывать деятельность ученика в ходе всего урока. От отдельной реплики до зачета, от беседы до сочинения - таков теперь диапазон опроса по литературе, расширившийся прежде всего оттого, что сегодня мы предлагаем новые виды работ, рассчитанные на подлинную самостоятельность школьника.

И все-таки новая система опроса пока не сложилась. Может быть, потому, что целью его практически остается учет знаний. Развитие же читательских качеств школьников проверяется лишь стихийно, непоследовательно. Опрашивая учащихся, мы не всегда принимаем во внимание их индивидуальность. Массовое распространение фронтального опроса привело к тому, что ученики разучились произносить монологи и часто довольствуются репликами. Поэтому трудно увидеть и учесть индивидуальные особенности школьника. Ведь в хоре фронтального опроса уже неважно, кто и что сказал, лишь бы сказанное было верно. Недостатки в организации опроса связаны также с громоздкостью заданий, которые получают учащиеся. В классе эти задания проверяются бегло и поверхностно, что приучает школьников легкомысленно относиться к ним. Известно, что для подготовки к урокам литературы требуется овладение не только учебником, записью в тетради, но текстами художественных произведений. Как же сделать задания лаконичными и вместе с тем побуждать учеников к глубокому освоению предмета?

М.А.Рыбникова, размышляя над соотношением в преподавании литературы «формального развития» и «сообщения фактов», писала: «...преследуя известный объем материала, дорожа

им, мы еще больше должны дорожить культурой сознания. Как это сделать, как вести уроки по литературе так, чтобы, усваивая материал, в то же время упражнять логические способности ученика, обогащать его язык, сообщать ему навыки» (Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. — Изд. 3-е. — М., 1963. — С. 49). Отмеченная М.А.Рыбниковой возможность разрыва между образованностью и воспитанностью, культурой школьников продолжает тревожить и сегодня нашу общественность (вспомним «Ночь перед выпуском» Тендрякова, выразительный фильм Авербаха «Чужие письма», рассказ Нилына «Впервые замужем»).

В школе, как в театре, нет мелочей. Опрос, ориентирующий ученика только на верность запоминания, последовательность, ясность изложения, вполне допускает разрыв между образованием и свойствами личности ученика. Отчуждение школьника от литературного материала при этом не преодолевается, сопряжение внутреннего мира ученика и искусства слова оказывается необязательным условием «хорошего» ответа. Знания остаются переработанными, факты звучат сами по себе, ученик с его стремлениями, способностями, отношением к миру и литературе остается отделенным от процесса обучения. При опросе, ориентированном только на репродукцию, ученик не виден. Что он умеет сделать сам, в какой степени он способен открыть произведение искусства? Как он относится к изложению учителя в статье учебника? Что из полученных знаний остается в составе личности, делается убеждением, влияет на ценностные ориентации ученика, на качество потребления им искусства? Все эти вопросы не могут не волновать современного учителя литературы и побуждают выделить в опросе многообразные функции.

Опрос позволяет учителю установить «обратную связь» с классом, проверить эффективность проделанной работы. В этом смысле опрос и при развивающем обучении имеет характер итога, несет функцию контроля прошлой деятельности учеников и самого учителя. Однако важно требовать от ученика не прямого воспроизведения знаний, а их «переноса», применения. Только в этом случае мы можем быть убеждены, что знания превратились в убеждения, что ученик умеет не только запоминать, но мыслить. Так, например, после урока об эволюции Онегина в пушкинском романе мы стремимся к

тому, чтобы в задании ученики применили полученные знания в новой ситуации, встретились с новой трудностью и попытались ее преодолеть. При этом нам представляется существенно важным не перегружать учеников большим объемом по закреплению материала, который уже изучен.

Для такого типа задания выбираем цитату из статьи Писарева «Пушкин и Белинский» («Евгений Онегин») и ставим вопрос: «Прав ли Писарев в оценке Ленского?» Как отнесутся ученики к суждению критика после урока о Ленском? Сумеют ли преодолеть чисто негативное отношение Писарева к юному поэту, в котором Пушкиным запечатлен не только туманный романтизм, но и благородство, пылкость, способность к самопожертвованию, свойственные людям декабристского склада?

Такое задание не дает возможности просто повторить выводы урока. Здесь требуется перестройка знаний, их применение, активное владение материалом. Вместе с тем это творческое задание оказывается достаточно локальным по материалу. При перегрузке школьников, характерной для современного учебного процесса, мы должны заботиться о лаконизме заданий.

Если ученики действительно убеждены в выводах прошедшего урока, они сумеют опровергнуть отдельные мысли Писарева, которые покажутся им несправедливыми. И в этом для нас свидетельство того, что проблемная ситуация урока разрешена не внешним образом. Знания вошли в сознание ученика не как груз, от которого к следующему занятию можно освободиться, а как инструмент познания жизни и искусства.

При опросе, ориентированном на развивающее обучение, мы должны контролировать не только конкретные знания и степень их освоенности, способность к «переносу», но и определенные умения и навыки, важные для деятельности читателя в целом. При этом изучение предмета должно заканчиваться выработкой каких-то новых особенностей умственного склада.

В советской педагогической науке достаточно укрепилось представление о том, что высшим уровнем деятельности учащихся является уровень «трансформации», т.е. ориентировка в новых условиях для принципиально новой деятельности» (Беспалько В. П. Дидактические основы программированного обучения // Автореф. докт. дисс. — М., 1968). Это представление вполне согласуется с общей установкой — воспитывать творческую, активную личность. В последнее время

в дидактике и частных методиках наметилась тенденция опосредованно измерять знания, «актуализируя их и регистрируя при выполнении определенных заданий... Каждый тип знаний (умений) может быть представлен как определенная структура операций, т.е. способов выполнения действий» (Огорелков В. И. Проблема измерения и оценки качества знаний учащихся. Сов. педагогика. - 1975. - № 12). Попытка построить курс литературы в школе в духе программированного обучения на усложнения «шагов» или «кадров» по определенным видам деятельности читателя сделана в методике (Мещерякова Н.Я., Гришина Л.Я. О формировании читательских умений на уроках литературы. Литература в школе. - 1976. - № 3).

Выделенные нами сферы деятельности читателя (эмоции, воображение, осмысление содержания и формы произведения) могут оцениваться по уровням, которые помогают проследить динамику литературного развития в каждый возрастной период.

Как конкретно проходит эта работа? Учитель в ходе урока фиксирует ответы и ставит поурочный балл не за активность вообще, а за конкретные операции. Причем следует отмечать не только удачные ответы учеников, но и их затруднения, неспособность ответить или неточность, неполноту ответа. Тетрадь учителя, в которой он по ходу урока делает заметки, имеет следующий вид:

Таблица 1

Список класса	Качества читателя			
	Эмоциональная реакция	Осмысление содержания	Работа воображения	Реакция на художественную форму
Абросимов С.	4 5 - 3 5	- 4 — 4	3 - - 5 -	- - 4 - -
Буйков Н.	5 - 5 4	3 4	- 4	3 - -
Виноградов А.	— 4	5 - 4	4 - 4	— 5 —

Накопление в тетради учителя четырех-пяти оценок в каждой графе дает право выставить отметку в журнале. Наличие

отказов (-), если их более трех, ведет к снижению средней оценки на балл. В журнале также полезно выделить графы, фиксирующие виды работы читателя. В них могут заноситься и оценки за письменные работы. Важно, чтобы в течение четверти каждый ученик имел оценки по всем показателям. Такой учет деятельности ученика помогает учителю видеть индивидуальные способности каждого читателя и общую продвинутость класса в той или иной сфере литературного развития.

Новая система опроса побуждает к решению еще одного важного вопроса методики: какие виды деятельности учащихся проявляют и фиксируют отдельные читательские качества? В решении этой проблемы много трудностей. Во-первых, деятельность читателя синкретична, искусство по самой природе требует совместной и слаженной работы всех сфер восприятия. Во-вторых, трудно закрепить ту или иную операцию, которую проделывает ученик (составление плана, пересказ и т.д.), за определенным качеством читателя. Каждый вид работы многофункционален и в разных ситуациях способен содействовать развитию разных читательских качеств. Однако во многих учебных операциях по литературе можно выделить доминирующую функцию. Устное словесное рисование, например, открывает эмоциональный настрой читателя, способствует пониманию авторской мысли, развивает речь ученика. Но по главному своему назначению словесное рисование проявляет воображение читателя. Это его основная функция, не отменяющая дополнительных, связанных с ней. Поэтому можно выделить виды работ, при опросе соотносящихся с развитием тех или иных читательских качеств (табл. 2).

Следует сказать, что виды работ I и III групп тесно связаны между собой и часто могут взаимозаменять друг друга. Такую же родственность обнаруживают приемы изучения литературного произведения, отнесенные ко II и IV группам. Это тяготение понятно: виды работ, входящие в I и III группы, обнаруживают в первую очередь субъективную позицию читателя, а приемы II и IV групп способствуют прежде всего прояснению авторской мысли, раскрывают позицию писателя. (Подробнее об этом см. в разделе «Приемы анализа литературного произведения».)

Таблица 2

I Эмоции	II Осмысление содержания	III Воображение	IV Реакция на художественную форму
1. Выразительное чтение	1. Составление плана	1. Творческие пересказы (с изменением лица рассказчика)	1. Пересказ, близкий тексту
2. Сочинения и ответы на вопросы после первого чтения произведения	2. Сжатый пересказ	2. Устное словесное рисование	2. Стилистический анализ
3. Оживление личных впечатлений, жизненных наблюдений по ассоциации с художественным текстом	3. Комментирование текста	3. Составление киносценария	3. Оправдание слов-образов и приемов авторского повествования
4. Сопоставление литературного текста с явлениями других искусств на уровне эмоциональной оценки	4. Ответы на аналитические вопросы, в том числе и вопросы проблемного характера	4. Инсценирование	4. Сопоставление произведения и его реальной основы
	5. Рассмотрение композиции художественного произведения	5. Домысливание сюжета	
	6. Сопоставление литературных произведений	6. Реконструкция внесценических эпизодов драмы	
	7. Сопоставление близких по теме произведений смежных искусств на уровне концепции		

Еще одна сложная задача, связанная с новой организацией опроса, подчиненной целям литературного развития учеников, состоит в том, что методике предстоит охарактеризовать **виды** операций читателей-школьников по степени нарастания **трудностей**, наметить и экспериментально уточнить ступени восхождения ученика, создать систему усложнения операций, проявляющих то или иное качество читателя. Такая работа в методике давно начата. Наследие Н.М.Соколова и М.А.Рыбниковой дает серьезную основу для создания такой системы. Работы Н.И.Кудряшева о методах обучения литературе во многом способствуют решению этой проблемы. В современной методике многое сделано для создания системы нарастающих в учебном процессе трудностей, связанных с эмоциональным постижением художественного текста (В.А.Никольский, З.Я.Рез, Р.Ф.Брандесов, Н.Я.Мещерякова, Л.Я.Гришина). Логическому освоению произведения и созданию в связи с этим системы усложняющихся операций большое внимание уделяли В.В.Голубков, Н.О.Корст. Есть работы, четко определяющие функции и последовательность пересказов (В.Я.Коровина, К.В.Мальцева). Такого же рода работа проделана и в отношении к устному словесному рисованию и киносценарию (Т.В.Чирковская, И.В.Розенберг, В.В.Трофимова).

Труды Н.Д.Молдавской, Г.И.Беленького, Н.А.Демидовой и других исследователей помогают наметить систему усложнений видов работы, развивающих внимание к художественной форме.

Однако законченной системы работы ни по одной из сфер деятельности читателя мы не имеем. Это обстоятельство тормозит литературное развитие учащихся, не позволяет завершить перестройку опроса по литературе, сформулировать требования к учащимся каждого класса, определив в любой теме не только круг знаний, но и характер умений, которыми должен овладеть ученик.

Решение этих вопросов позволит учителю из огромного арсенала методических средств отбирать те, которые в первую очередь необходимы каждому ученику и определенному классному коллективу. Индивидуализация воздействия на ученика и педагогическая осознанность действий учителя приведет к качественным сдвигам в процессе обучения литературе.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

- Выберите один из рассказов Тургенева, Л.Толстого, Чехова и сравните впечатления от него учеников, находящихся в разных периодах литературного развития.
- Прodelайте то же с рассказом современного писателя и постарайтесь выявить в сравнении с предыдущим опытом, в чем трудности общения учеников с классикой.
- Попробуйте вспомнить, какие периоды в отношении к литературе пережили вы сами.

Л и т е р а т у р а

📖 Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - М., 1967.

📖 Сухомлинский В. А. Духовный мир школьника. - М., 1961.

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

✓

/

ГЛАВА III

СОДЕРЖАНИЕ И ЭТАПЫ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Школа призвана ориентировать растущего человека в культуре, накопленной обществом за тысячелетия цивилизации и постоянно творимой им. Вместе с тем школа может и должна способствовать самоопределению преобладающих способностей ученика, подготовке к реальному участию в жизни общества и осознанному выбору профессии.

Для этого необходимо определить цели каждого периода школьного литературного образования с опорой на возрастные возможности ученика и ведущий тип деятельности. Отметим при этом, что этапы литературного развития не совпадают с периодами обучения в современной школе.

Задачей начальной школы, с нашей точки зрения, является формирование способов общения с культурой и постепенное расширение горизонта видения ребенка от непосредственного окружения (семья, улица, школа, город) до общих социальных и природных понятий (страна, общество, мир, Земля, космос). Основной педагогический инструмент развития - игра.

Задачей среднего звена школы (V - VIII классы) становится формирование способов общения в деятельности (учебной, игровой, производственной) и потребности в самопознании личности. Результатом этого периода обучения должно явиться выделение общей направленности интересов и способностей личности (что

далеко не всегда совпадает). Поэтому материал обучения - основные формы человеческой культуры, от материального производства до искусства, представленные как особые явления, но данные в этом периоде развития вне их исторического движения. Объективная диагностика способностей и самонаблюдение школьника по результатам четырех лет обучения в среднем звене помогают осознанно выбрать направление дальнейшего обучения в гуманитарной или естественно-научной школе, производственном училище.

Старшие классы (IX - XI) должны еще более конкретно определить уровень и направленность способностей ученика для оправданного выбора вуза. Дифференцирование школы в старшем звене, на наш взгляд, не должно быть слишком дробным (физические, химические, математические и т.д.). Такая специализация - задача вуза. Старшее звено школы должно выявить преимущественные склонности к определенной профессии, но не закреплять их фатально до поступления в институт. В пределах гуманитарной школы могут выявиться склонности к занятиям историей или языками, журналистикой или педагогикой, искусствоведением или художественным творчеством. И программы должны быть построены так, чтобы ученик в системе обязательных курсов и разнообразных факультативов постоянно совершал свой выбор. В этот период обучения познавательная деятельность школьников позволяет следить за историческим развитием каждой области знания и пробовать свои силы в исследовании, творческом обогащении культуры.

Нравственный и эстетический потенциал литературы раскрывается лишь при определенном Эстетическом уровне восприятия искусства. Если мы хотим, чтобы русская и мировая культура действительно влияла на развитие ученика как человека и гражданина, необходимо в процессе школьного изучения литературы создать систему роста и постепенного усложнения эстетической деятельности, конкретно определить пути формирования читательских умений ученика, развития его сознания, устной и письменной речи. Необходимость создания новой программы по литературе диктуется современными задачами образования, связанными с социальным развитием нашего общества. В основе **новой** программы, на наш взгляд, могут лежать четыре принципа, определяющих ее структуру:

1. ✧ Соответствие литературного материала возрастным интересам ученика, проблематике возраста, что определяет отношение к предмету.

2. ✧ Ориентация содержания программы и характера работы по литературе и развитие ученика с опорой на ведущий тип деятельности на каждом этапе.

3. ✧ Выделение в программе основных эпох исторического развития искусства, что способствует формированию целостного мировоззрения, системного взгляда на жизнь.

4. ✧ Ориентация программы на социальные потребности времени, общественную психологию поколения.

Сегодня мы все озабочены тем, чтобы духовные богатства русской культуры, напряженные нравственные искания литературы активно участвовали в воспитании современного школьника. Для осуществления этих высоких целей само содержание, материал программы по литературе необходимо сделать посильным и **значительным** для ученика. Поэтому идея соответствия школьного курса литературы возрастным этапам развития читателя-школьника **становится** основой программы по литературе.

Однако во многих программах этот принцип лишь декларируется. Многочисленные варианты программ, составленные литературоведами, предлагают V класс отвести фольклору, VI класс - древнерусской литературе, VII класс - XVIII веку. Такое опускание истории литературы на возраст, не расположенный к длительным научным штудиям, способно лишь отлучить ребенка от литературы. С другой стороны, история литературы в некоторых из современных программ предстает в усеченном виде, когда ни эпохи развития литературы, ни литературные направления не изучаются даже в старших классах. Выбор шедевров русской и мировой культуры для программы старших классов не дает целостной картины движения искусства и, в сущности, тормозит литературное развитие ученика, перенося на последнюю ступень литературного образования принцип литературного чтения отдельных произведений в V - VIII классах.

Появляются теперь и программы, подчиненные чисто эстетическому рассмотрению литературных явлений. Такие программы, отвлекаясь от исторического содержания литературы во имя вечных истин, естественно возникли как реакция на вульгарный социологизм старых программ.

Рассмотрение литературы под углом зрения эстетических категорий или поэтики, несомненно, имеет право на существование и имеет давние традиции в практике школ (например, во Франции). Однако и при таком подходе попадание на волну возраста необходимо, а пока, к сожалению, ни в методике, ни в психологии не исследована возрастная последовательность освоения эстетических категорий и теоретико-литературных понятий. Выделенные периоды развития читателя-школьника не могут рассматриваться как фатально заданные природой восприятия искусства. В зависимости от социальной ситуации развития читатель может проходить эти периоды ускоренно или задерживаться на том или ином из них. Однако миновать какой-либо период он не может. Его эволюция не означает поступательное развитие сразу всех элементов восприятия художественных текстов. Напротив, в определенный период воздвигаются одни качества и тормозятся другие. Так, в период наивного реализма сопереживание, эмоциональная захваченность художественным произведением настолько сильны, что почти не оставляют места для осознания условности искусства, эстетической реакции на художественную форму. У восьмиклассников вместе с бурным прогрессом в развитии читательского воображения происходит частое отклонение от авторского смысла произведения. В следующий период сильным элементом читательского восприятия оказывается логическое понимание текста. Однако учащиеся IX - XI классов больше заняты поисками идеи, чем последовательным переживанием текста.

Почти все участники дискуссий о перестройке школьной программы отмечают необходимость внутренней преемственности между различными этапами школьного литературного образования. Преемственность эта видится в разработке сквозных линий углубления идеологических, нравственных, эстетических проблем, в постепенном, восходящем по кругам каждого класса освоении творчества великих писателей, в развитии читательских умений, необходимых для общения с художественным произведением.

Литературное развитие ученика непосредственно связано с общим развитием, с формированием мировоззрения, эволюции нравственных оценок и представлений. Поэтому задача курса литературы в школе - опираться на общее развитие ученика и стимулировать его, способствуя росту личности.

Литературоведы, настаивая на сохранении объема литературного образования школьников, в сущности, в отношении стремятся буквально повторить филогенез. Однако тождество отношения и филогенеза невозможно и бессмысленно, так как оно означало бы полную изоляцию человеческой личности от истории общества. Реально развитие каждой личности опирается на опыт предшествующих поколений и учитывает его. Поэтому буквальное повторение личностью пути общественного развития не оказывается необходимым. Однако, для того чтобы растущий человек стал вровень с общественным развитием, индивид должен освоить последовательно стадии развития культуры, которые до его рождения пройдены человечеством. В этом смысле курс истории литературы в школе оказывается обязательным, но он становится доступным школьникам лишь на завершающем этапе литературного образования (IX - XI классы), где и необходимо увеличить число часов на изучение литературы.

Цель литературного образования не только интеллектуальное освоение, но и эмоциональное присвоение гуманистического потенциала искусства, освоение эстетических и психологических способов общения человека с искусством. Без решения этой задачи искусство не влияет на ценностные ориентации личности и тем более не направляет реальное поведение человека.

Начальные классы (I - IV) отрабатывают элементарные способы общения ученика с литературным текстом, стимулируя эмоциональную отзывчивость на художественное слово, способность в читательском воображении реализовать слово писателя, охватить единым взглядом содержание литературного произведения, оценить некоторые элементы его формы.

На втором этапе литературного образования (V - VI классы) основной задачей обучения становится формирование способности видеть отличие одного писателя от другого, понимать своеобразие мироощущения и художественной манеры писателя в рамках анализа отдельного произведения.

На третьем этапе литературного образования (VII - VIII классы) необходимо открыть ученикам законы литературы как особого вида искусства. Поэтому теория литературы и нравственно-исторический аспект изучения словесного искусства выдвигается здесь на первый план, и действительно необ-

ходимым становится система сопоставления литературы с другими видами искусства (живопись, скульптура, архитектура, музыка, театр, кино).

Согласование с возрастными особенностями развития, задачи обучения подготавливают изучение исторических эпох развития искусства в IX - XI классах. Суммарное представление о каждой из них, поддержанное подробным изучением одного-двух текстов, создает системный взгляд на развитие искусства в исторически далекие эпохи: античности, средневековья, Возрождения, Просвещения и т.д.

Таковы общие контуры программы, которая опирается на периоды возрастного развития читателя-школьника и может способствовать прогрессу в литературном образовании ученика.

Внеклассное чтение создает необходимые предпосылки для изучения литературы на уроках. Это не фон, а основа литературного развития. Заинтересованность в изучении литературы не может возникнуть вне широкого читательского опыта. Этим объясняется частое опережение внеклассным чтением уроков литературы. В то же время внеклассное чтение стимулируется и направляется уроками литературы. Однако общие импульсы во внеклассном чтении не должны приводить к нивелированию, стандартизации читательского вкуса и опыта. Их нетождественность - залог заинтересованного обмена впечатлениями на уроках внеклассного чтения. Свобода выбора книги для внеклассного чтения отражает реальное различие литературного развития и индивидуального своеобразия личности ученика. Для учителя внеклассное чтение - лучший способ проверки эффективности обучения, способности переноса знаний и умений, полученных на уроках, в сферу свободного общения с искусством.

Принцип подбора книг для внеклассного чтения меняется от средних к старшим классам. В V - VI классах выбор определяется близкой темой или проблемой, в VII - VIII классах - углублением в творчество изученного на уроках писателя. В IX - XI классах основой внеклассного чтения становится ассоциативный контрапункт, позволяющий ученику сопрягать исторически далекие и современные пласты культуры.

Теория литературы в программе сопряжена с конкретным изучением художественных явлений. Последовательность освоения теоретико-литературных понятий определяется индук-

цией. От микроэлементов текста (тропы) - к освоению структуры художественного произведения - таков круг теории литературы в V - VI классах. В VII - VIII классах основой теоретико-литературного образования становятся роды и жанры литературы и повторение на новом витке, в пределах рода и жанра, наблюдений над микро- и макроструктурой художественного произведения. В IX классе основной задачей теоретико-литературного образования становится связь жанров литературного направления; в X классе - проблема жанра и художественной индивидуальности писателя. В XI классе становится доступной историческая поэтика.

Таким образом, во всех сферах литературного образования (чтение и анализ произведения, теория литературы, внеклассное чтение, литературное творчество) авторы программы стремятся избежать на разных ступенях развития аналогичных операций и стимулировать поступательное движение ученика.

Программа не должна сковывать творческую инициативу учителя, которая может проявиться и в перенесении книг из круга внеклассного чтения в основной ряд текстуально изучаемых произведений, и наоборот, в расширении круга внеклассного чтения соответственно читательским устремлениям учеников, в перестановке, сжатии и расширении отдельных тем программы, изменении количества часов на изучение текста.

Задания по литературному творчеству не могут быть скопированы в классах разного уровня, обязательны для учеников с несходным индивидуальным типом литературного развития. Выбор варианта творческого задания зависит от лейтмотива изучения произведения в данном классе.

Искусство учителя состоит в нахождении того варианта методической разработки темы, того задания, которое посильно и необходимо конкретным ученикам. И важна в программе не сама формулировка тем, а характер задания. Однако последовательность, общая направленность творческих заданий должны быть сохранены, ибо умения читателя формируются многократными действиями.

Таковы общие положения, определяющие основные разделы программы. Теперь познакомимся более конкретно с содержанием программы, предложенной кафедрой методики преподавания русского языка и литературы РГПУ им. А. И. Герцена.

Жизнь - литературное произведение — писатель

V - VI классы

Основной задачей изучения литературы в V - VI классах является решение проблемы «писатель и действительность». Наивный реализм читателя-школьника побуждает его в этот период развития видеть в искусстве копию жизни. Поэтому в обучении важно сделать акцент на освещение событий, характеров, пластов действительности разными художниками, на несходстве их позиций, мироощущений, стиля.

Основным предметом изучения является художественное произведение во взаимосвязи с теми явлениями жизни, которые в нем отражены. Этот реальный фон искусства играет роль установки на чтение и анализ художественных текстов. Чтение «по объему», характерное для школьников в этот период литературного развития, побуждает выделить тематические лейтмотивы каждого класса. Для V класса лейтмотив — «Времена жизни, времена года, времена истории».

Движение времени в жизни человека, эпохи его развития от детства до старости, постоянный и изменчивый круговорот жизни природы, наконец, разность исторических периодов жизни общества, пока данная не как мотивированный процесс, а как контрастные фрагменты, - все эти сюжеты привлекают пятиклассников динамизмом, коренной особенностью их мышления.

В VI классе тема становится социально более конкретной и общечеловеческий план обогащается общественно-историческим. Человек и его поступок, героическое и обыденное, человек и Родина - таков круг вопросов, важных для нравственного воспитания школьников.

Таким образом, литературный материал каждого класса опирается на интересы учеников, актуальную для них нравственную проблематику искусства, а эстетическая задача обучения становится способом разрешения конфликтов между писателем и читателем, способом преодоления ограниченных сторон читательского восприятия, свойственного возрасту.

V класс

V класс является переходным от начальной школы к средним классам. Поэтому представляется целесообразным сохранить при-

вычный детям по младшим классам принцип тематического построения курса.

Времена года, времена жизни, времена истории - лейтмотив курса, определивший его построение. Основная проблема курса, развиваясь, решается на четырех тематических циклах: сказки, эпохи жизни, времена года, страницы истории.

В первом цикле изучаются сказки разных народов с целью показать ребятам как художественное своеобразие разных фольклорных миров, так и их единство, подсказанное близостью общечеловеческих нравственных ценностей. Сказки фольклорные сменяются литературными, чтобы ребята могли почувствовать единство писателя и народа и осознать творчество писателя как особое, индивидуальное сознание. «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях» Пушкина в сопоставлении с народной русской сказкой и греческим мифом, своеобразие на этом фоне сказки Андерсена и завершающая первый цикл сказочная повесть Н.В.Гоголя наиболее ярко раскрывают особенность фольклора и авторской литературы.

Второй цикл, хронологически продолжающий первый, посвящен детству, старости человека в самых разных проявлениях. Здесь особенно важно избегать прямолинейности и помочь увидеть мир детства (а значит, и понять собственный) во всей его диалектической сложности и неоднозначности: темные и светлые стороны жизни детей в изображении Н.А.Некрасова, одиночество по видимости благополучного героя повести В.Г.Короленко и теплота взаимоотношений с отцом его социально обездоленных друзей, парадокс свободы и заданности поведения, с которыми сталкиваются поменявшиеся ролями социальными герои М.Твена (внеклассное чтение), или рассказы А.Платонова, В.Шукшина, Ю.Казакова, повесть Ч.Айтматова и стихотворения Д.Хармса и Ж.Превра дают представления о соотношении детства и других эпох жизни человека.

В следующем цикле происходит погружение в волшебный мир природы поэзии. Главная задача, стоящая здесь перед учителем, - научить ребят видеть "необычайное в обыденном, привычном, чувствовать прекрасное, растворенное в мире, подвести их к мысли о единстве всего живого, научить видеть, чувствовать и понимать художественный образ, радоваться точному и неожиданному слову писателя.

Четвертый цикл знакомит ребят с миром реальной истории. Очень важно показать им разные способы, разные приемы изображения реальности. Поэтому в программе соседствуют три разных произведения о войне 1812 года: басня Крылова «Волк на псарне» и два совершенно несхожих стихотворения Лермонтова на ту же тему - «Бородино» и «Два великана».

У пятиклассников удивительно сочетаются «наивный реализм» и чуткость к художественному "образу". Поэтому особенно важно соединить содержание с эстетическим вниманием к автору, слову, приемам, которыми пользуется художник, создавая мир заново и видя его своеобразие.

Осуществление этих целей должно быть неразрывно связано с собственным литературным творчеством учащихся. Не просто запомнить, что называется эпитетом или сравнением, не только научиться находить и объяснять их в произведении, но обязательно попытаться самому посмотреть на мир (цветок, дерево, небо, реку) глазами художника, передать другим свое видение - такую задачу должен ставить учитель перед детьми, соединяя в единый процесс изучение произведения, теоретико-литературных понятий, собственное литературное творчество школьников.

VI класс

Построение программы VI класса в основном подчинено «хронологическому принципу» - от мифов и библейских сказаний до произведений современных писателей. Однако в ряде случаев хронология уступает место тематическим связям. В курсе соседствуют произведения русской и европейской литературы - с целью создать у ребят начальное представление о своеобразии индивидуального художественного мира в близких по теме и проблематике произведениях.

Главным критерием отбора изучаемых произведений стало их соответствие известным психологическим особенностям младших подростков: их стремлению к героическому, необычному, желанию идентифицировать себя с яркими, сильными личностями. Нравственные категории чести, долга, верности и самоотверженности находят отражение во всех произведениях для изучения и внеклассного чтения учащихся.

Лейтмотив класса - человек и его поступок в разных аспектах: человек и родина, человек и другие люди, во имя которых

он совершает самоотверженный поступок, наконец, человек в сложных взаимоотношениях с самим собой.

Идея единства культуры общечеловеческих ценностей, заявленная в курсе V класса, развивается на материале VI класса, обнаруживая многоголосый диалог писателей разных стран и эпох. С этой целью в программе соседствуют английские баллады о Робине Гуде и немецкие (Ф. Шиллер) в переводе Жуковского и Лермонтова, а за изучением поэмы «Полтава» и повести «Выстрел» следуют уроки по «Песне о купце Калашникове» Лермонтова. Соседство «Тараса Бульбы» Гоголя и внеклассного чтения «Айвенго» на разном историческом и литературном материале ставят проблемы чести, долга, самореализации личности через поступок.

Авторы ставили своей целью создать объемное, полифоническое представление о теме и проблеме. Тема народа представлена разножанровыми и контрастными по авторской позиции и манере произведениями Тургенева, Щедрина, Лескова и Чехова.

VI класс - время приобщения к приключенческой и научно-фантастической литературе. Задача учителя - научить ребят читать произведения этих жанров, помочь им увидеть за стремительным развитием сюжета повести Гоголя или романа Дюма кодекс чести его героев, приобщить их к романтике познания и преобразования мира, отразившейся в фантастических романах Беляева и Жюль Верна. Высокой эстетической задачей курса в то же время оказывается разграничение беллетристики и подлинной художественной литературы.

Продолжается период «наивного реализма», углубляется работа учителя по развитию художественного восприятия. Преодолению «наивного реализма» способствует выявление индивидуального отношения разных писателей к близким темам и проблемам. Поэтому в программе соседствует «Детство» Л. Толстого и «Мальчики» Ф. Достоевского. В связи с этой задачей в курсе VI класса возникает мотив творческого дара художника, его судьбы и его поступки - создание произведения искусства. Этот мотив начинается знакомством с мифом об Орфее, продолжается изучением баллады Жуковского - Шиллера «Ивиковы журавли», завершается «Золотой розой» К. Паустовского.

В анализе произведений становятся неразрывными нравственный и теоретико-литературный аспекты: вводятся представления о лирике и эпосе, происходит знакомство с основными понятиями

ми, характеризующими структуру и стиль литературного произведения. Каждое из предложенных произведений изучается именно как произведение литературы с подчеркиванием его художественного своеобразия. Поэтому особенно рекомендуются такие виды работ, как сопоставление различных произведений и художественных систем (мифы Древней Греции - библейские сказания - древнерусский эпос и эпос народов мира), сопоставительный анализ произведений одного автора («Парус» и «Сосна» Лермонтова, «Тарас Бульба» и «Повесть о двух Иванах» Гоголя) или близких по жанру (Баллады Шиллера, Жуковского, Светлова).

Виды литературного творчества учащихся также объединяются направленностью на восприятие художественной природы произведения (сочинения и изложения в заданной стилистике), выявление специфики литературы в сопоставлении с другими искусствами (живопись, кино, театр, телевидение).

Содержание раздела «Литературное творчество» (VI кл.) определялось по критериям:

- связь с программой по развитию связной речи (отработка типов речи),
- систематическая работа над формированием индивидуального литературного стиля школьника (через подражание авторскому стилю),
- акцентирование внимания ребят на приемах литературного творчества,
- решение конкретных задач литературного творчества: «перевод» литературного текста на язык другого искусства, обогащение индивидуальной стилистики школьника, создание речевого произведения с опорой на литературные впечатления и др.

Круг внеклассного чтения, намеченный в программе, вовсе не обязателен для всеобщего исполнения классом. Ученики **живут** в разном читательском ритме, и у каждого из них свои интересы. Выбор круга чтения остается за учеником, как и выбор задания по литературному творчеству. Было бы просчетом делать все эти задания обязательными. Творчество не существует под диктовку. И по тому, сколько учеников из класса и сколь охотно взялись выполнять задание или читать дополнительно, учитель может судить об успехе той работы, которая протекала на уроке.

Напряженный ритм программы не для любого класса. Поэтому учитель, зная уровень литературного развития своих учени-

ков, может опустить тот или иной материал (скажем, «Мальчики» Достоевского или «Детство» Горького), увеличив число часов на другую тему. Важно лишь сохранить общий ход программы и систему действий, которые осваивает ученик как читатель.

Человек - писатель - искусство

VII - VIII классы

VII - VIII классы - время перехода учеников от старшего подросткового возраста к ранней юности. Этот возраст в **отношении** к словесному искусству характерен обостренным вниманием к нравственному содержанию литературы. Вопросы этические глубоко интересуют складывающуюся личность, в **которой** формируется самосознание. Подвиг и предательство, счастье и долг, желание и закон, человек и природа, личность и общество, взаимоотношения людей, связи и конфликты поколений, человек и его поведение в различных ситуациях от быта до войны, в разные исторические эпохи, в разных странах - эти и другие проблемы нравственно-социального характера оказываются первостепенными и акцентируются читателем-школьником при знакомстве с литературными произведениями. Разумеется, и раньше учеников интересовали этические аспекты произведения искусства. Вопрос «Что такое хорошо и что такое плохо?» начинают решать с дошкольного возраста. Ученики начальной школы задумываются над нравственной оценкой поступков.

В V - VI классах учеников уже начинают интересовать мотивы поступков героев, появляются попытки связать характер героя и его судьбу, оценить влияние событий на характер героя, оправдать поступок характером.

Ученики VII - VIII классов, продолжая все эти нравственные искания на материале искусства, делают этический вопрос проблемой, придают ему всеобщий характер, стремятся сравнить открытые искусством явления и определить, что такое добро и зло. Вместе с тем сосредоточение на психологической, актуальной для ученика проблематике литературного произведения приводит к субъективизации художественного текста, переакцентировке авторского смысла произведения в сознании читателя. Стремительное развитие читательского во-

ображения в этот период, который можно было бы назвать эпохой «нравственного эгоцентризма» в отношении к литературе, часто приводит к появлению произвольных читательских образов, внеконтекстных ассоциаций. Обучение призвано опираться на сильные стороны читательского развития и сдерживать, помогать преодолевать слабые. Поэтому изучение в этих классах теории литературы, проявляющее эстетическую природу произведения, способно уравновесить крайности возрастного развития. Если в V - VI классах в центре теоретико-художественного изучения лишь элементы образной структуры текста (эпизод, сюжет, композиция, конфликт, **портрет**, пейзаж, тропы), то в VII - VIII классах основной **теоретического** курса становится изучение родов и жанров литературы.'

Новый этап литературного развития школьников будет плодотворным при условии совершенствования их читательской деятельности, освоения эстетических законов искусства и приближения к исторической его оценке. В этом отношении первостепенная **задача уроков литературы** в VII - VIII классах не только формировать взгляд на **литературу через призму личности и художественного мира писателя**, как это было в V - VI классах, но и освоить законы эстетического постижения литературных родов и жанров.

Программа по литературе самим составом произведений, их проблематикой должна отвечать на нравственные искания ученика и давать возможность в процессе анализа произведений в школе решать жизненно важные для этического и эстетического воспитания в целом проблемы.

VII класс

VII класс как начало нового этапа **литературного** образования **предполагает переход от изучения отдельного произведения к осознанию** своеобразия идейно-художественной позиции писателя. Сопоставление произведений разных писателей в пределах каждого литературного рода (эпос, лирика, драма) подчеркивает связи и отличия художественных индивидуальностей.

Напряженность нравственных конфликтов, возникающих при чтении произведения в сознании читателя, побуждает в процессе анализа постоянно обращаться к проблемным ситуациям, специ-

фика которых в данном классе состоит в сопряжении эстетического и этического, литературного произведения в его исторической и художественной конкретике и острейших нравственных проблем времени, которыми живут подростки.

Преодолевая однолинейность мышления и нравственный максимализм, свойственные возрасту, следует особое внимание обращать на противоречивость, многомерность оценки писателем героев и **событий**, учить воспринимать позицию художника целостно, в сложном диалектическом единстве. Для этого особенно важно добиваться аргументации оценки героев и событий всем строем художественного произведения - от отдельного тропа до композиции, выделять основной конфликт произведения и последовательно проследить его развитие на всех уровнях художественной системы. Для более объективного представления о позиции **автора** важно показать учащимся движение поэтической **мысли писателя** от замысла произведения к художественному его осуществлению.

Система творческих работ строится на идее переноса выработанных в процессе изучения литературных произведений способов диалектической интерпретации героев и ситуаций на реальную жизнь современного школьника с целью формирования свободного от догмы мышления и многомерного восприятия действительности.

VIII класс

В VII классе учащиеся получают представление о личности писателя и ее выражении в произведениях различных родов, жанров и стилей.

В VIII классе совершается новый шаг - изучается биография писателя, следовательно, возникает представление о некоторых этапах его жизненного и творческого пути. Сквозными доминантными проблемами курса литературы VIII класса являются проблемы «Герой и время» (социально-нравственное содержание) и «Жанры литературных произведений» (теоретико-литературный аспект).

Программа составлена таким образом, чтобы на литературном материале показать ученикам смену эпох общественного развития, познакомить с характерными для каждой из них типами литературных героев. Изменение общественных идеалов, связанное

с историческим развитием общества, подчеркивает социальный и исторический характер этических проблем, рассматриваемых в литературе, и позволяет усилить внимание к позиции писателя.

Таким образом, VIII класс, завершая определенный этап в развитии школьников, дает возможность закончить неполную среднюю школу решением ряда ключевых нравственных проблем, важных как для понимания эволюции литературы, так и для формирования личности подростка.

Выделение проблемы «Герой и время» в качестве доминирующей помогает проследить развитие русской литературы от XVII в. до наших дней в одном только, но этически и социально наиболее важном аспекте и готовит ученика к восприятию курса литературы старших классов.

Жанровое разнообразие изученных произведений и возможность сопоставления в пределах одного жанра романа, повести, поэмы, рассказа, элегии и т.д. разных писательских позиций, художественных индивидуальностей подготавливает учеников к самостоятельной оценке литературных явлений.

Литературное творчество, кроме сочинений, связанных с изучением программных произведений, предполагает овладение разными жанрами, от эпиграммы до оды, умением написать биографию, законченный отзыв о произведении искусства, испытать свои силы в переводе иноязычного текста или сравнить и оценить поэтические переводы.

Писатель — общество — литературный процесс

IX - XI классы

IX, X, XI классы в возрастном развитии школьников принадлежат к ранней юности. Исследования по педагогике и психологии подчеркивают, что это качественно новый период развития человека, в котором центральное место занимает проблема взаимоотношения личности и общества. Для литературного развития школьников в этот период становятся актуальными проблемы исторических и эстетических связей искусства и жизни, причинно-следственное рассмотрение художественных произведений и литературы определенной эпохи. Характерными сторонами читательского восприятия становятся концепционность и внимание к художественной форме произведения при некотором ослаблении

способности читателя к эмоциональной и образной конкретизации литературного образа.

Основываясь на сдвигах в литературном развитии школьников, мы вправе развернуть перед учениками картину литературного процесса в его историческом движении, смене литературных направлений, эволюции художественных методов. Доступными становятся для учеников систематизация всех фактов, усвоенных в предшествующих классах, целостное представление об историко-литературном процессе и творческом пути отдельных писателей.

Невозможно осознать своеобразие национальной культуры вне сопоставления русской и мировой литературы. И поэтому необходимо представить основные вехи развития литературы в ее лучших образцах (фольклор, античность, средневековье, Возрождение, Просвещение и т.д.).

Курс старших классов (IX - XI) необходимо подчинить задаче исторической систематизации представлений о развитии искусства слова, показать школьникам основные периоды истории литературы в постоянном соотношении с современным литературным процессом. Сравнение литературы прошлых эпох с литературой XX века, представленной в круге внеклассного чтения, откроет школьнику живое значение исторических традиций в искусстве и новаторство, своеобразие современной литературы.

Предлагаемый вариант программы историко-литературного курса в старших классах школ исходит из необходимости последовательного рассмотрения развития литературы в ее социально-исторической обусловленности. Обзоры, представляющие литературу определенной исторической эпохи, чередуются с текстовальным изучением отдельных произведений, а в области русской литературы - с монографическим изучением творчества крупнейших писателей. При этом параллельно и во взаимодействии с основным содержанием курса, побуждаемые рекомендациями к самообразованию, обращены к современной литературе (XX век), которая в предполагаемом варианте становится не одним из разделов истории литературы, а постоянным фоном, актуализирующим восприятие исторически отдаленных от современного читателя-школьника явлений.

Обращение к древним пластам литературы в школьных условиях требует актуализации художественного материала в

сознании учеников. Этому способствует современное прочтение произведений классики в школе, вычленение в тексте жизненно важных для нынешнего поколения идеологических и эстетических проблем, а также прослеживание традиций классической литературы в современном искусстве. Рекомендации к самообразованию в этих целях строятся так, чтобы ученики смогли реально услышать эхо далеких эпох в современном литературном процессе, осознать немеркнувшее значение искусства прошлого.

Эта задача может стать темой самостоятельного факультатива «Классика и современность» в IX - XI классах. Таким образом, предлагаемая программа в круге самообразования намечает изучение литературы вне рамок урока.

Самообразование учеников до IX класса стимулируется рекомендациями учителя, а намеченное списком произведений для чтения на перспективу литературное образование в IX - XI классах получит новый характер. История литературы в ее широком движении побуждает учеников самостоятельно составить программу самообразования в связи с избранной учениками проблемой, наметить круг художественных, публицистических, критических, литературоведческих работ, организует библиографический поиск. Работа по самообразованию в связи с ростом возможностей старшеклассников, усилением личностного начала в интересах носит более индивидуальный характер.

IX класс

Трудность перехода ученика от нравственно-проблемного к историко-эстетическому подходу к явлениям искусства несомненная и требует особых усилий ученика и учителя для решения этой задачи. Курс IX класса построен на смене эпох развития литературы, представленных общим планом обзора и крупным планом изучения монографической темы. Обилие зарубежного материала объясняется тем, что некоторые эпохи - античность, Возрождение - русская литература или миновала, или переживала в иных формах и позднее, чем Европа. Однако везде, где это возможно, мы стараемся сопрягать русское и европейское литературное развитие, дабы показать и общие тенденции, и самобытность русского искусства. Новой задачей IX класса оказыва-

ется освоение таких явлений, как литературное направление и творческий путь писателя. Классицизм, сентиментализм, романтизм, реализм предстают перед учениками как наследники и антиподы. При этом можно показать, что система⁴ «правил» каждого направления неизбежно сдвигается и варьирует индивидуальным творчеством писателя.

Рассмотрение творческого пути писателя возможно в какой-то степени в рамках разных монографических тем, но наиболее законченно предстает в теме «А. С. Пушкин». Здесь уроки творческой эволюции писателя наиболее поучительны и открыты ученикам, здесь стремительность взлета русского искусства от замкнуто-отечественного своеобразия к общественному уровню особенно заметна. Труднее всего, однако, показать нравственное и художественное движение поэта в органическом единстве.

IX класс может быть для многих учащихся завершением их школьного литературного образования.

X класс

Программа литературы X класса является логическим продолжением историко-литературного курса, но, в отличие от программы IX класса, насыщенной произведениями зарубежной литературы, в основном ряду представлены только произведения литературы отечественной, что обусловлено изменением роли и значения русской литературы в контексте во второй половине XIX века. Особенностью литературы этого периода является тот факт, что ее развитие идет в рамках одного художественного метода - реализма - и различия в творчестве писателей во многом зависят от их общественной позиции. В связи с этим представляется важным, проследивая путь писателя, эволюцию художественных принципов, нравственные и философские искания, выявить, как они отражают основные идеи и проблемы эпохи. Образ времени создается при соотнесении творчества писателей, по-разному оценивающих пути развития России и общества (Л.Н.Толстой, Ф.М.Достоевский, Н.Г.Чернышевский, Н.А.Некрасов), представляющих героя времени (И.С.Тургенев, Н.Г.Чернышевский) и идеал человека (Ф.М.Достоевский, Л.Н.Толстой, Н.С.Лесков, Н.Г.Чернышевский, Н.А.Некрасов).

Необходимо отметить, что возникающие в рамках одного художественного метода направления и эволюция жанров также обусловлены различием позиций, занимаемых писателем, поэтому при изучении творчества каждого из них важно показать своеобразие воплощения идей в произведении, многообразие стилей и способов художественного мышления («тайная психология» Тургенева, полифонизм Достоевского, «диалектика души» Л.Толстого, художественная сдержанность Чехова и т.д.).

Главной задачей курса литературы X класса является изучение творческого пути писателя как развития его личности и реакции на историческое и эстетическое движение эпохи.

XI класс

Завершающее звено литературного образования в школе призвано сформировать у учеников способность самостоятельной оценки нынешних явлений художественной литературы. Курс литературы XX века в предлагаемом варианте строится на исторической основе. Последовательно рассматриваются эпохи развития литературы. В обзорах, посвященных отдельным десятилетиям XX века, выделяются характерные линии развития литературы, эстетические позиции различных литературных групп, проблемы литературной борьбы и основные темы художественной литературы. **Монографические** темы в каждой эпохе представляют разные идейно-художественные явления.

Ключевые исторические события времени при таком подходе получают разноплановое, объемное освещение. Творческий путь представляется возможным изучить лишь в нескольких случаях: А.Блок, М.Горький, В.Маяковский, М.А.Шолохов, М.А.Булгаков, А.Твардовский.

Подбор материала в программе строится на принципе диалога писателей внутри каждой эпохи («Как относились к революции Горький, Блок, Маяковский? В чем несходны картины гражданской войны в произведениях Фадеева и Шолохова?» и т.д.). Но в процессе изучения литературы прежних десятилетий важно посмотреть на них глазами наших современников. И здесь возникает диалог разных времен («Как события революции и гражданской войны рассматриваются в ро-

манах Б.Пастернака «Доктор Живаго» и С.Залыгина «Соленая Падь»? Как время сталинщины оценено в «Знаке беды» В.Быкова и «Детях Арбата» А.Рыбакова» и т.д.). Диалог писателей внутри каждой эпохи и диалог меж временами помогает состояться важнейшему для школы диалогу писателя и современного читателя-ученика.

Курс литературы XX века сопровождается **проблемным** повторением литературы XIX века, создающим ретроспективу развития искусства. Традиции Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Достоевского, Л.Толстого, Некрасова, Тургенева, Салтыкова-Щедрина, Чехова осмысливаются при изучении писателей XX века - тех, которые опирались на их творчество.

Учитель вправе сокращать количество монографических тем в пределах каждого десятилетия, увеличивая число часов на изучение авторов, наиболее близких ему и школьникам. Подбор стихотворений также может быть индивидуален для каждого класса.

В программе XI класса почти по каждой теме учащимся предлагается широкий выбор различных жанров литературного творчества: художественных, критико-публицистических, литературоведческих. Количество таких работ в году, равно как и выбор того или иного жанра или рода творческих работ, устных и письменных, коллективных и индивидуальных, всецело принадлежит ученику, который, таким образом, получает возможность определить, какой тип литературно-творческой деятельности - художественный, критико-публицистический или литературоведческий - он предпочитает. Определение учеником своих склонностей при условии овладения как устными, **так** и письменными, как коллективными, так и индивидуальными формами работ учитывается при оценке знаний, умений и уровня литературного развития школьника; при этом требования к каждому ученику в ходе учебного года и на экзамене дифференцируются и индивидуализируются. Каждая письменная творческая работа, независимо от типа и жанра, может быть зачтена как сочинение или несколько сочинений. На экзамене ученик по рекомендации учителя может устно защищать одну из своих лучших творческих работ вместо ответа на один из вопросов билета.

В XI классе завершается формирование всей системы умений, необходимых для послешкольного литературного самообразова-

ния. При этом продолжают развиваться умения, связанные с художественной интерпретацией, критико-публицистической оценкой и литературоведческим анализом отдельных произведений, а также умения, нужные для монографического осмысления творчества писателя и обзоров.

Таким образом, программа создает перспективы поступательного движения в литературном развитии школьников, формируя на каждой стадии новые умения, необходимые для общения читателя с литературой. Предложенный вариант программы лишь одно из возможных воплощений содержания литературного образования в школе. Сегодня каждый учитель – творец своей программы. Но, приспособлявая содержание литературного образования к условиям места и времени, к личностному своеобразию учителя и учеников, мы не можем обойти некие общие основы, складывающиеся из законов возраста и искусства. В программе может меняться состав произведений, выбор которых подсказан вкусами поколения, но инвариантными остаются задачи литературного образования на каждом этапе развития ученика.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

- Чем отличаются программы V - VI, VII - VIII и IX - XI классов?
- Какие произведения вы бы заменили в предложенной программе или переставили в другой класс?
- Какие задания по литературному творчеству вы могли бы предложить, кроме или взамен намеченных программой?

Литература

📖 Никольский В. А. Методика преподавания литературы в средней школе. – М., 1971.

📖 Изучение литературы в вечерней школе / Под ред. Т.Г.Браже. – М., 1977.



ГЛАВА IV

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

В греческом языке слово *methods* означало путь к чему-либо. В современной науке метод определяется как средство познания, способ воспроизведения в мышлении изучаемого предмета, способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность. Методы каждой науки специфичны и зависят от ее содержания и целей. Методика преподавания литературы настойчиво ищет присущие именно ей методы изучения литературы в школе. Подчиненность методики литературоведению и педагогике в известной мере тормозит этот процесс. В современной методической науке существует несколько подходов к решению проблемы методов. В.В.Голубков выделял методы изучения литературы по источнику знаний: лекция учителя, беседа, самостоятельная работа учеников. Н.И.Кудряшев, следуя новой классификации методов обучения, представленной в работах М.Н.Скаткина и И.Я.Лернера, определяет метод как вид деятельности учащихся: творческое чтение, репродуктивный, эвристический, исследовательский. В.А.Никольский выделяет методы и приемы эмоционально-образного постижения художественного текста и методы и приемы истолкования литературных произведений.

Сегодня представляется необходимым отчетливее выделить методы изучения литературы в школе, проявляющие специфику предмета и определяющие характер общения ученика с литературным произведением и жизнью, окружающей ученика и отраженной в его самосознании. Эти методы могут быть определены как чтение литературного произведения, анализ художественного текста, комментирование литературного произведения внетекстовыми материалами (письма, мемуары, дневники, литературно-критические статьи и научные исследования, биографии писателей, теоретико- и историко-литературные категории и т.д.), претворение литературных произведений в других видах искусства (музыка, живопись, театр, кино), наконец, литературное творчество по мотивам литературных произведений и жизненных впечатлений учеников. Мы далеки от мысли делить методы на простейшие и сложные, доступные младшим и старшим школьникам. Но определенная иерархия видов деятельности и усложнения общения с художественным произведением в порядке перечисления методов намечена. Правда, ученику V класса может оказаться по силам литературное творчество и неисполнимым комментирование текста. Возраст не ограничивает сложности операций общения с художественным произведением, но существенно влияет на объем содержания общения.

Школа может быть для ребенка счастьем, окном в широкий мир природы и общества, в глубины собственной души и может стать бедой, унынием, принудительным существованием. И этот климат заинтересованности или равнодушия зависит во многом от того, как строится урок, оказывается ли он необходимым и значительным действием для ученика, происходит ли на уроке общение учителя с классом, учеников между собой. Советские психологи настойчиво обращают внимание на то, что общение не просто обмен информацией, что процесс общения предполагает взаимодействие его участников (Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии. - М., 1975).

Личностный характер общения предполагает исполнение ряда условий, без которых общение не состоится. Первое из этих условий - спонтанность восприятия, одновременность, совместность реакций собеседников. Этого не просто добиться на уроке,

как не просто актерам на сцене не отключаться, не выходить из роли, когда партнер произносит монолог.

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

Третьим условием общения оказывается «фасцинация», т.е. очарование партнера (Войскунский А. Я говорю, мы говорим... Очерки о человеческом общении. - М., 1982). Обоюдная заинтересованность друг в друге и в предмете разговора приводит к тому, что адресат готов получить сообщение повторно. Ведь слушаем же мы вполне знакомое музыкальное произведение, находя в нем все новые и новые чувства, смыслы и тем самым усиливая эстетическое наслаждение.

На уроке литературы педагогическая ситуация осложняется тем, что мы должны организовать не только общение учителя и учеников, общение школьников внутри классного коллектива, но наладить контакт с литературным произведением, писателем. Общение с искусством предполагает способность перенесения себя в другого человека, в незнакомые жизненные ситуации, т.е. преобразования себя, возвышения себя, выходы за пределы себя. Общение с искусством подобно весеннему половодью, когда река становится шире своего русла. Оно требует бескорыстия, умения «забыть себя», быть занятым не только собой. Восприятие искусства, таким образом, кроме сложности самой эстетической деятельности, обеспечивается определенными эстетическими предпосылками, благородной духовной организацией человека. При этом жесткость этических правил личности, заданность нравственных и эстетических критериев мешает общению с искусством и подчас приводит читателя к глухоте. Каждый писатель, каждая новая художественная система, построенная на своеобразном мировосприятии, требует сдвигов в развитии читателя.

Чехов, например, принадлежит к числу художников, чье общение с публикой протекает внешне безболезненно и просто. Жизненная правдивость ситуаций, естественность слога, обыденность характеров, легкое дыхание юмора приближает читателя к писателю, чуждому высокомерия и величественной позы. Однако глубинные мысли Чехова, исходные начала его оценок жизни и человека часто остаются тайной для читателя. Чеховская поэтика тонка, сложна и лишена аффектации.

Прямая проповедь, страстный нажим не свойственен Чехову, так как в его сознании жизнь богаче любых определений и мудрее прямых намерений. Чехов не формулирует ни своих оценок, ни своих идеалов впрямую, изображая жизнь, какая она есть, и заодно обнаруживая, насколько эта жизнь, по его собственному определению, «уклоняется от нормы». Эти особенности позиции писателя и его поэтики осложняют отношения Чехова с читателем, тем более юным, и побуждают к изменению стереотипов сознания читателя, сложившихся при работе над Толстым или Достоевским.

Для того чтобы общение учителя, учеников и писателя на уроке литературы состоялось, необходимо отобрать для школьной программы произведения, нравственно актуальные для сознания учеников, необходимо найти творческие приемы интерпретации текста, родственные художественному мышлению автора.

Большая, чем в литературоведении, субъективность и художественность школьного анализа связана с тем, что воздействие на личность ученика требует особой интерпретации литературного произведения, в которой усилены эмоциональные начала и которая сближена с нравственной проблематикой, актуальной для учеников определенного возраста, для читателей определенного поколения. Д.С.Лихачев считает своего рода вибрацию смысла произведения неизбежной и в научном его истолковании: «Замысел не может быть выражен адекватно в другой форме. Понимание идеи произведения колеблется - и в какой-то степени различно в различные периоды истории» (Лихачев Д.С. Еще раз о точности литературоведения // Русская литература. - 1981. - № 4. - С. 85). Историко-функциональное изучение литературного процесса, столь активное в последнее время, убеждает, что «любое толкование произведения искусства... не может претендовать быть окончательным. Осознанная субъективность становится в какой-то мере объективной» (Там же. - С. 87). Объективности литературоведения как науки способствуют и специальные дисциплины, например текстология, которые Д.С.Лихачев образно называет «ребрами жесткости» и которые призваны находить инвариантные решения общих вопросов. Но «чем специальнее дисциплина, тем она точнее и требует более серьезной методической подготовки специалистов» (Там же. -

С. 85). В школе, разумеется, мы не можем дать ученику такой подготовки, но это не освобождает нас от обязанности представить культуру в целом, вывести ученика из субъективных проблем в широкий мир жизни и искусства. И потому, признавая разность между школьным курсом литературы и наукой по объему, целям и характеру изучения художественного текста, мы должны найти такую его интерпретацию, которая откроет ученику общий контур произведения. Однако мы все еще не доверяем талантливости детства и примитизируем художественный текст, боясь, что авторская концепция непостижима для школьников. Возможности читательского восприятия учеников шире, чем те концепции, которые мы им предлагаем. Так, например, при изучении «Сказки о мертвой царевне и о семи богатырях» Пушкина мы часто строим анализ на противопоставлении царевны и мачехи, решая проблему красоты внешней и внутренней. Но мысль о том, что красота не хороша без добра, пронизывает сказку и становится понятной четвероклассникам при первом чтении. Анализ, который не обогащает читательского восприятия, топчется на месте, утомляет учеников и препятствует общению именно потому, что не увлекателен для них, не требует развития, движения вперед, не дает новой информации. Между тем сказка Пушкина уже в самом заглавии побуждает читателя задуматься над вопросом: почему же царевну не спасли семь богатырей? Соседство в заглавии слов «мертвая царевна» и «семь богатырей» поражает внутренним диссонансом. Почему же при таких сильных защитниках царевна мертва? Какие силы в сказке пытаются ей помочь и какие губят? Ответить на такой проблемный вопрос можно, лишь осмыслив композицию произведения в целом, поняв сложность авторской оценки героев. В самом деле, беспристрастное зеркальце, всегда говорящее правду, невольно выдает царевну, скрывающуюся от преследований мачехи в тереме лесных братьев. Чернявка, сочувствуя царевне и отпустив ее вопреки приказу царицы, под угрозой расправы оказывается способной на предательство. Доброта лесных братьев, их сердечность, гостеприимство все же лишены преданности, неотступности. Только верная любовь королевича Елисея спасает царевну, пробуждает ее от мертвого сна. Это сопоставление героев, окружающих царевну, определяющих ее судьбу, не замечается читателями с пер-

вого взгляда так же, как некоторые свойства добра и зла, представленные в сказке. Кротость царевны (недаром слово «тихо» постоянно сопровождает ее в пушкинском тексте), доверчивость делают героиню сказки* во многом беззащитной. Добро нуждается в защите, оно не всеильно. Однако зло, при всей его настойчивости, неумности, энергии, все же терпит поражение. Царица-мачеха, хоть и «умом, и всем взяла», не уверена в себе. Поэтому зеркальце постоянно нужно ей для самоутверждения. Так Пушкин обнаруживает внутреннюю несостоятельность и обреченность зла. Итак, для того чтобы осуществлять общение на уроке литературы, в основе анализа должна лежать концепция, более сложная, чем читательские представления после первого знакомства с произведением.

Методика, изучая живое общение учителя и учеников, вдумываясь в достижения других наук (литературоведения, педагогики, психологии, философии, социологии, эстетики), стремится определить основные тенденции практической работы в школе, направить ее в русло, необходимое современному развитию нашего общества. И практика осваивает эти идеи, воплощенные в конкретные системы уроков, заданий, приемов.

Интерес к ученику, его потребностям и возможностям (Н.И.Кудряшев), стремление не просто информировать ученика, но развивать его как читателя и гражданина (Н.Д.Молдавская), направленное воздействие уроков литературы на формирование мировоззрения школьников, осознанных идеологических и эстетических критериев оценки литературного произведения (Г.И.Беленький, Т.Г.Браже, О.Ю.Богданова), воспитание историзма мышления (Т.Ф.Курдюмова), эстетическое воспитание (Е.В.Квятковский), нравственное воспитание (Л.Н.Лесохина, Л.С.Айзерман, Е.В.Перевозная), проблемное обучение - все эти направления современной методики не мертвая буква схоластики, а живое дело, необходимая опора для учителя-словесника, обеспечивающая общение с искусством на уроке литературы.

Конечно, настоящий учитель всегда пересоздает добытое наукой, чтобы лично присоединиться к тем истинам, которые он несет в класс. Дети не принимают от учителя чужого, взятого напрокат, не пережитого им самим мнения. Отношения литературоведения, методики и школьной практики достаточно сложны. Литературоведческий анализ выявляет историческую проблематику произведения и его художественное свое-

образие в литературном процессе. Методика изучает читательские реакции учеников определенного возраста и поколения, выясняет, какой слой содержания литературы необходим и посилен ученикам, каковы основные пути усвоения этого содержания. Учитель опирается на работу литературоведа и методиста, но у него своя творческая задача: как сблизить с писателем этих конкретных его учеников, как «ударить им в сердце», как вырастить из них читателя. Разумеется, порой методист или учитель решает не только свои, но и литературоведческие задачи, но в принципе это не отменяет «разделения труда». Методический и учительский подход к анализу художественного произведения тесно связаны, но различаются, как стратегия и тактика педагогического процесса, как деятельность актера и режиссера.

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

Лучшими учителями здесь накоплен значительный опыт. Когда сельский учитель Г.М.Сиркович предваряет изучение «Преступления и наказания» Достоевского уроком внеклассного чтения по «Расплате» Тендрякова, ученики охотнее приобщаются к проблемам классики и сознают их современное значение. Когда известная учительница Санкт-Петербурга Л.Б.Стуканова цементирует курс X класса от «Грозы» до «Ионыча» проблемой выбора жизненного пути, ученики на уроках не только говорят о волнующих их вопросах, но открывают зависимость между совестью и судьбой человека, приближаясь к тем нравственным высотам, на которые зовет русская литература. Общение с классикой здесь происходит на уровне мировоззрения, а не на уровне отдельной жизненной ситуации, которой любят озадачивать своих учеников некоторые учителя: «А что было бы, если бы Татьяна «слукавила» и не сказала Онегину, что любит его?» или: «Ну, а если бы «детки» у Катерины были, вышла бы она за калитку к Борису?» Такие вопросы произвольны по отношению к тексту произведения и потому нравственность в учениках воспитать не могут. Такими вопросами ставится под сомнение искренность пушкинской Татьяны (будто она может слукавить), честность героини Островского. Логика художественного харак-

тера исключает те возможности, которые предлагает на уроке обсудить учитель. Ситуация художественного произведения не поднимается при этом до жизненного обобщения, а вырывается из текста и опускается до бытового разговора. При этом как-то незаметно для участников диалога о нравственности теряется позиция писателя. Работая над «Вишневым садом», конечно, можно остановиться на отношениях Ани и Любови Андреевны Раневской, поговорить о трогательном и добром отношении дочери к матери. Но стоит ли на таком уровне воспринимать драму времен в пьесе Чехова? Ведь не эти мысли о добром отношении к «непутевой маме» заботили писателя, а судьба России, гибель вишневого сада! Герои этой пьесы Чехова в основном люди добрые и не желают зла друг другу. Но эти частные добродетели не спасают положения: Лопухин, любя Раневскую и пытаясь ей помочь, наносит ей самый чувствительный удар, ласковая Любовь Андреевна грабит дочь и эксплуатирует Варю, «милого старичка» Фирса все забывают в заколоченном доме... Тревога Чехова - о том, что при всех человеческих достоинствах героев пьесы никто из них красоты и поэзии жизни защитить не может: ни господ, пленники прошлого, ни Лопухин, погруженный лишь в заботы настоящего, ни пленник будущего, мечтатель Петя Трофимов. Нравственные уроки пьесы Чехова неизмеримо шире морали, которую предлагает учитель ученикам. Разумеется, можно и иногда должно сказать: «Стой!» - в ходе чтения и классного анализа, обсудить ситуацию, привлекая жизненный опыт учеников, призывая их стать чище и лучше в каждом конкретном случае. Но нельзя думать, что это главный способ нравственного воздействия на личность ученика. Прежде всего потому, что ученики обычно обсуждают в такие моменты урока себя, оставаясь в сфере, им знакомой, даже интересной, но расширения горизонта, обогащения личности не происходит. Литературное произведение оказывается лишь зеркалом читателя, а не панорамой жизни, урок из способа приобщения к культуре превращается в предлог для самовыражения ученика. Эти «кратковременные» вторжения диалогов о нравственности не могут обеспечить единства отношения учеников к жизни, целостного мировоззрения, стойкого и последовательного поведения личности. Для того чтобы эти важнейшие качества в ученике сложились, в литературном анализе должна быть

«общая идея», концепция жизни, свойственная писателю и с позиций современности оцененная учеником. Оставляя школьников на уровне отдельной-психологической ситуации, а не концепции произведения, мы можем добиться живого и заинтересованного со стороны класса общения с учителем, но приобщения к писателю, культуре не произойдет. Как бы ни было жаростно и свято наше желание прямо воздействовать на поведение учеников, их мораль, не стоит вести анализ, отчуждаясь от проблемы произведения. Занявшись деталью, не стоит терять целое. Ведь при такм чисто утилитарном подходе к искусству ученики в лучшем случае увидят в нем свое отражение. А нам нужно, чтобы они увидели вокруг себя огромный мир жизни и определили свое отношение, свое место в ней. Для осуществления этой цели необходимо на уроке литературы общение не только учителя и учеников или школьников друг с другом, но прежде всего общение с искусством. Прямо скажем: это трудное занятие, требующее определенной душевной организации человека. Ведь подлинное искусство может оставаться великим немым для людей, которые не в силах услышать его голос. Как спящую царевну в сказке Пушкина может разбудить только истинная, верная любовь, так «хрустальный гроб» искусства разбивается прежде всего отзывчивостью, щедростью, бескорыстием читателя. Общение с искусством не терпит лени, заданности, узости мышления и ослепленности собственными чувствами.

Образованность сама по себе не гарантирует подлинного общения с искусством. Условием такого общения окажется нравственное преображение человека, его готовность услышать голос писателя, взять на себя боль героя и разделить его радость. В школе мы требуем от учеников общения с героями, и это трудно не только для детей. Понимание искусства не приходит мигом, и сложность работы учителя-словесника заключается еще в том, что он не может дать своим воспитанникам универсальных ключей для произведений разных жанров, разных авторов. Общение с искусством требует постоянной готовности к неожиданностям, открытиям, готовности жить в самом деле и видеть мир как бы впервые. Может быть, в этом качестве искусства и кроется его необходимость для растущего человека.

Общение читателя с писателем, которое мы организуем на уроке литературы, трудно тем, что собеседники разделены во

времени и в пространстве. Создавая текст, писатель, конечно же, общается с воображаемым собеседником - будущим читателем его произведения, но ответной реакции читателя сразу не получает. Читатель в свою очередь общается с автором произведения, но только в пределах той информации, которая заложена в тексте. Писатель не может поправить своего собеседника, если информация восприятия искажена. Эту функцию на уроке литературы и берет на себя учитель, сближая «собеседников»: писателя и читателя, позволяя им преодолеть границы времени и пространства.

ЧТЕНИЕ И АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Чтение литературных произведений - деятельность во многом столь же сложная, как творение искусства. Чтение и анализ художественных произведений оказываются основным средством развития читателя-школьника при изучении литературы в школе.

Чтение и анализ художественного произведения представляют собой последовательные ступени восприятия словесного искусства, связь которых неоднократно подчеркивалась в методической науке (Н.И.Кудряшов, Е.В.Квятковский, Т.Г.Браже, Т.В.Чирковская).

Анализ осознает результаты чтения, чтение включает в себя элементы анализа, но в свернутом, редуцированном виде, что и ведет к отличию первоначального и осознанного в целом отношения к тексту. Анализ как вид деятельности возможен лишь на основе предшествующей деятельности чтения, при сохранении непосредственно-эмоциональной и образной стороны восприятия.

Чтение создает установку на анализ, поскольку многое в произведении искусства замечено, но, по выражению С.Эйзенштейна, «недоформулировано» читателем. Чтение вызывает при определенных условиях потребность анализа. Таким образом, чтение и анализ литературного произведения при их коренной связи и родственности - разные виды деятельности. Чтение по преимуществу объективизирует литературный текст, с помощью художественного переживания переносит образы и ситуации произведения в план личных ассоциаций читателя. Анализ направлен на то, чтобы на основе сопоставления этих субъективированных восприятий и логики художе-

ственного произведения, сказавшейся в микромире слова-образа и общей композиции текста, соотнесения читательских впечатлений с представлениями о творчестве писателя, эпохе, подняться к более объективному представлению об авторской мысли. Стало быть, школьный анализ должен зафиксировать в определенных учебных операциях эти субъективированные восприятия - результаты чтения, сделать их рельефными, «материальными» для самого ученика. Только в этом случае в анализе можно соотносить восприятие, художественный текст и научное знание о писателе и исторической эпохе. Чтение и анализ литературного произведения имеют и множество других различий, связанных не только с целью, но характером и формами протекания этих видов деятельности. Чтение, как правило, индивидуальное общение читателя и писателя. Анализ в условиях школы - деятельность коллективная и потому, что изучение литературных произведений совершается в условиях общения классного коллектива, вбирает в себя читательский и жизненный опыт всех учеников данного класса, и потому, что школьный анализ, как всякая учебная деятельность, предполагает обогащение индивидуальных впечатлений ученика опытом других читателей и научным истолкованием текста, которое представляет учитель.

Педагог высказывает в классе не только свои индивидуальные впечатления, но раскрывает научную позицию литературоведения. Художественный текст, таким образом, не изолированно, не монополюно влияет на ученика. Мнение товарищей по классу и суждения педагога во многом определяют отношение ученика к литературному произведению. Б.Ф.Ломов описывает интересный эксперимент по воспроизведению текста пушкинского романа «Евгений Онегин». Когда двум студентам было предложено вспомнить начало стихотворного текста, оказалось, что совместное припоминание делало «объем дословно воспроизведенного текста больше, чем сумма объемов, воспроизведенных каждым из его участников» отдельно. Восстанавливая в памяти текст одной из начальных строф, «ни тот, ни другой испытуемый вне общения эту часть строфы не мог точно воспроизвести, хотя смысл помнит каждый». В условиях общения вся строфа была воспроизведена точно» (Ломов Б.Ф. Психические процессы и общение

Методологические проблемы социальной психологии. -

М., 1975. - С. 160 - 161). Если простейшие операции в условиях общения дают такой эффект, то анализ, как важнейший вид деятельности, делает общение существенно необходимым. Анализ литературного произведения устанавливает результативность работы учеников как читателей и помогает учителю выяснить, какие элементы **этой** деятельности достаточно развиты, а какие требуют совершенствования. Для того чтобы анализ художественного произведения в школе стал не только стимулом, но и показателем, своего рода контролем литературного развития учащихся, необходимо определить основные сферы деятельности читателя-школьника и оценить его работу по уровню развития тех или иных качеств, необходимых для чтения и анализа.

Концепция обучения как взаимодействия обучающихся и обучаемых ведет к представлению о педагогической деятельности как творческом процессе. Общение в системах учитель - учащиеся, учитель - ученик, ученик - учащиеся при изучении литературного произведения осложняется взаимодействием каждого из этих звеньев с художественным текстом. Творчество увлекает участников процесса обучения тем, что, реализуя предполагаемое, ведет к неожиданным результатам. Поэтому и анализ литературного произведения в школе, который строился в соответствии с целями обучения и возможностями учеников, требует творческого поиска оптимального для данных условий варианта учебных операций и нахождения их необходимой последовательности. Приближение процесса анализа к творческой деятельности связано с реализацией принципов проблемного обучения.

Практическая подчиненность чтения и анализа литературных произведений нуждам развития школьника требует определения тех читательских качеств, которые складываются в процессе общения с искусством и в **ходе** обучения, и нахождения способов оценки этих качеств, т.е. разграничения уровней развития читателя-школьника. Анализ литературного произведения в школе в идеале должен вести к созданию «дидактического резонанса», когда «обучающие усилия учителя совпадают с собственными усилиями **школьников**» (Б а б а н с к и й Ю . К . Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников. - Ростов-на-Дону, 1970. - С. 3). В этом смысле очень важно организовать деятельность школьников по анализу лите-

ратурного произведения таким образом, чтобы она продолжала непосредственное общение со словесным искусством - чтение - и учитывала возможности учеников, «зону ближайшего развития» (Л.С.Выготский).

Эстетика и литературоведение, изучая связи читателя и произведения искусства, как правило, исходя из объекта восприятия, характеризуют возможности трактовки, заложенных в природе художественного явления. Значительным событием в разработке этого вопроса явилась статья В.Асмуса «Чтение как труд и творчество». Для В.Асмуса чтение - сложный творческий процесс, требующий высокого напряжения интеллекта и чувств, памяти и воображения, **опирающийся** на всю духовную сферу жизни человека и непосредственно от нее зависящий. Сложный характер процесса чтения заключен в необходимости верить художественному изображению и одновременно сознавать его условность, в рождении оценок, чувств, вызванных произведением. Мы бы добавили к этому **ещё** один аспект творческой деятельности читателя - конкретизацию. Говоря о властном направлении мысли читателя художником, подчеркивая, **что** объективная структура произведения «кладет предел субъективному восприятию», В.Асмус не сводит отношения читателя и писателя к сеансу гипноза: «Даже повторяя в какой-то мере путь воображения, чувств, мысли, пройденный при создании произведения автором и «запечатленный» в его жизни, читатель вновь пройдет этот путь в своем восприятии не в точности по авторскому маршруту, а по своему и - что всего важнее - с несколько иным результатом» (А с м у с В . Вопросы теории и истории эстетики. - М., 1968. - С. 62).

Позиция Асмуса представляется нам более аргументированной и справедливой, нежели убеждение Б. Мейлаха в том, что «читатель или зритель даже при самом высоком уровне восприятия **ничего** принципиально нового не создает» (М е й л а х Б . Художественное восприятие // Вопросы литературы. - 1970. - № 10. - С. 44).

Сама необходимость для читателя создания «варианта» произведения в целом или его элементов предполагает творческую деятельность. Результаты этой творческой деятельности сказываются в создании и проявлении отношения к художественному явлению, в перестройке и обогащении личности читателя, происходящей под влиянием произведения искусства.

В литературоведении интерес к читателю долгое время был сдержан академизмом старой науки. Однако традиции революционно-демократической критики, постоянная обращенность русских писателей к мысли о том, «как наше слово отзовется», к читательскому «эху» содействовали усилению интереса к проблеме в литературной науке.

Психологическая школа в литературоведении (А.Потебня, Д.Овсяннико-Куликовский) расширила изучение читателя, однако и проложила дорогу интуитивистской критике (Ю.Айхенвальд, М.Гершензон), которая отрывает читательское восприятие от объективного смысла произведения.

Формалисты, в сущности, снимали проблему читателя, считая материалом поэзии не образы и не эмоции, а слово.

Современное литературоведение подчеркивает тесную связь, зависимость писателя от действительности и читателя от произведения. Однако в известное время вулгарный социализм снимал проблему специфики индивидуального сознания. Это выражалось и в том, что не учитывалось своеобразие преломления действительности в мировоззрении художника, и в том, что не рассматривалась неадекватность авторской идеи и читательского восприятия.

Г Характер читательского восприятия делает анализ литературного произведения довольно трудным занятием в V - VIII классах. Анализ здесь еще не является настоящей потребностью учеников, что побуждает учителя-словесника часто обращаться к скрытым приемам анализа, облекать его в игру, усиливать его занимательность, приближать к процессу чтения.

ВИДЫ ЧТЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Для ребенка чтение начинается с родительского голоса, который озвучивает книгу, придает чтению живое дыхание человеческих чувств и интонаций. Переход школьника, а теперь часто дошкольника (родителям некогда, они часто спешат научить ребенка самостоятельно читать) к чтению про себя почти революция сознания. Ведь здесь все нужно делать самому, без подсказки голоса читающего, без ариадниной нити его мысли, соединяющей текст в целое. Нередко и в V классе этот процесс чтения про себя учениками не освоен, и ребята любят больше слушать, чем читать сами. От учителя потребу-

ется большой педагогический такт и остроумие поведения, чтобы приохотить ребенка к чтению про себя. Можно оборвать учительское чтение вслух в самом интересном месте повествования и предложить детям дочитать произведение самостоятельно. Можно после самостоятельного чтения устроить викторину «Кто внимательно прочитал текст?» и т.п.

Переход от чтения небольших текстов к «марафону» повести или романа также требует усилий учителя на создание «установки» на индивидуальное чтение.

Вместе с тем, поддерживая тягу к общению, которая сказывается в желании учеников V - VI классов читать текст в классе самым вслух, учитель должен давать право на коллективное чтение произведения. Однако и оно требует соблюдения целого ряда условий. Часто неподготовленное коллективное чтение незнакомого текста вслух, да еще с неожиданным включением нового чтеца, губит впечатление, разрушает произведение на бессвязные и невнятные фрагменты. Постепенно приучая школьников к чтению монологов и диалогов, умению подхватывать интонацию собеседника на знакомых текстах, учитель добьется готовности класса к коллективному чтению.

Особой значимостью в школе отмечен вид работы, который назван выразительным чтением и требует не просто правильного произнесения текста, но наполнения чтения чувством и мыслями читателя, что приближает выразительное чтение к художественному, актерскому. Однако школьник, в отличие от актера, сознательно не организует реакции слушателя и, как пушкинская Земфира, может сказать: «Я песню для себя пою».

Выразительное чтение - один из сложных видов художественной интерпретации текста, призванный «освободить слова из плена».

Действительно, художественное слово в письменном тексте обладает множеством значений, которые, как сеть, окружают его и часто скрывают от читателя авторское чувство. Слово звучащее, произнесенное активно, подчеркивает эмоциональную направленность речи. Голос, как живая вода, превращает написанное слово в поступок, действие. В принципе здесь совершается тот же переход, как от нот к музыке. Личностность прочтения оказывается при выразительном чтении непременным результатом того выбора из множества значений, которые таятся в письменной речи, наиболее близкого исполнителю. Однако, часто пользуясь в шко-

ле выразительным чтением как приемом, способным оживить текст в сознании учеников, мы озабочены тем, чтобы эта деятельность была не только средством самовыражения школьников, но и способом приближения к авторской позиции. В связи с этой задачей исполнительский анализ, который в той или иной форме мы проводим со школьниками, с нашей точки зрения, должен проходить несколько этапов.

/ . Пробуждение чувств

Всякая эстетическая деятельность оказывается результатом переполненности чувствами, желания открыть их другим и освободиться от той стесненности, которая сопровождает напряжение чувств и кипение мыслей. Известный мастер художественного слова Антон Шварц писал: «Только в том случае, если отношение родилось в результате эмоционального восприятия материала, исполнение может быть художественно оправданным». Чувство вообще, согласно информационной теории эмоций, выраженной в работах П.Симонова, возникает обычно при остром дефиците или переизбытке информации, неожиданном для реципиента, как наводнение. Чувство, очевидно, в первом случае играет роль разведчика, во втором – судьи, оценивающего услышанное и помогающего совершить выбор. И в том и в другом случае чувство оказывается связанным с действиями на границе интуиции и сознания. Поэтому важно, чтобы произведение, которое мы предназначаем для выразительного чтения учеников, при первой встрече вызвало взволнованность и удивление. Взволнованность может быть поддержана созданием «установки» (Д.Н.Узнадзе) на чтение, развертыванием фона восприятия, который соответствует появлению личных читательских ассоциаций. Вместе с тем произведение искусства, предъявленное классу, не должно оставлять ученика в рамках привычных представлений и служить лишь для воспоминаний читателя. Некая неожиданность, открытая в произведении, именно непривычностью своей должна заинтересовать читателя, пробуждать стремление проникнуть в загадки текста. Пробуждение чувств на первой стадии исполнительского анализа, таким образом, приводит к возникновению вопроса, ведущего к анализу текста произведения.

2. Выявление авторской позиции

Поиски авторской позиции в произведении чтецом и родственны, и отличны от научного, литературоведческого анализа. Антон Шварц склонен был даже противопоставлять работу чтеца и ученого: «Ведя чтецкую работу над произведениями Пушкина, важно представлять себе образ поэта и его эпоху. Однако в трактовке отдельного произведения... следует исходить в первую очередь именно из данного текста, а не из своего представления о Пушкине на том или ином этапе его жизни. Чтецу нужно не столько «ходить в музей», подобно мейнингенцам или ранним мхатовцам, сколько вплотную работать над своим материалом. Иными словам, важно уметь вовремя забыть всю свою историческую эрудицию, чтобы остаться наедине с текстом и извлечь из него максимум возможного... Историки литературы, как правило, дают нам очень мало. Они изучают текст с другой целью, и у них почти невозможно найти ответ на вопрос о том, как прочесть данную строчку». Конечно, литературоведы проявляют авторскую позицию в анализе стиля, композиции произведения, сравнения вариантов текста. Но всестороннее рассмотрение самого течения текста редко, хотя это не природный, а временный недостаток литературоведения. Вместе с тем литературовед не может ограничить своей работы рамками текста. Внетекстовый материал проверяет и контролирует выводы, полученные при анализе произведения, позволяет сопрягать их с историей литературы и общественной жизни. Чтецу же важно выявить логику движения текста «на глазах» публики. Поэтому, не отбросив, а как бы преодолев влияние внетекстовых источников информации, исполнитель черпает свои доводы из самого текста, и в этом совпадает со школьником, которому внетекстовая информация часто недоступна. Школьный анализ литературного произведения в этом своем свойстве, как и во многих других, сходен с художественными интерпретациями литературного текста.

3. Вживание в ситуацию произведения

А.Шварц, делая целью чтеца «второе рождение текста» в себе, в сущности давал простор воображению исполнителя.

О «ленте» видений много писали, акцентируя необходимость для чтеца не только верно уловить авторский смысл произведений, но и конкретизировать его в собственном воображении, подключая те жизненные свои впечатления, которые уместны в предполагаемых автором обстоятельствах. Однако эта работа бесконечно трудна, так как нахождение в собственном жизненном опыте образных эквивалентов текста бывает заторможено и происходит в стилистически ином и эмоционально отличном от авторской интонации ключе.

С.В.Шервинский справедливо писал, что бесконтрольная привычка к актерскому, конкретному изображению вредна чтецу. В лирике же реализация лица, от которого произносится читаемое, принципиально невозможна. «В основе актерского воображения лежит создание иллюзорной реальности». Поэт же, как и чтец, «черпает из запаса памяти, а не живет реальностью мгновения». Сливаясь с автором, чтец оказывается также в мире памяти. В этом коренное отличие двух изображений: действительность в иллюзии (на сцене) и действительность, реализованная в памяти (у поэта и чтеца). Образы поэтической памяти существуют где-то в пространстве неопределенном...; условная локализация образа памяти имеет место в исполнительском искусстве чтеца».

Лирика, действительно, рассчитана на извлечение из памяти чтеца, читателя вообще впечатлений, родственных мотивам стихотворения, но излишняя конкретизация образов лирики обытовляет поэтический текст и грозит подменой автора читателем.

4. План чтения и техника произнесения

Раскрытие на предыдущих этапах исполнительского анализа эмоциональных и смысловых основ произведения еще не гарантирует, что чтение будет пронизано ими. Нужна и непосредственная, прямая подготовка к исполнению. Прежде всего, важно определить смену интонаций, продиктованную общим движением мысли произведения. Такую работу мы обычно называем составлением «партитуры чувств». Как в музыкальной партитуре означены мелодии, «их съединенье, сочетание» (Тютчев), так и в «партитуре чувств» мы намечаем тональность чтения частей произведений, характер интонирования

фраз. Наблюдения за ритмикой стиха и расстановка логических ударений, попытка в произнесении фразы осуществить намеченную интонацию составляют существо работы на последнем этапе исполнительского анализа.

Выразительное чтение обычно оказывается итогом анализа, попыткой осуществить его результаты в эстетической деятельности, однако выразительное чтение способно выполнять и иные функции.

По тому, как ученик прочел текст, можно судить о характере первоначального восприятия. Задача подготовки выразительного чтения может стать, в сущности, приемом анализа произведения. Широкая разработанность этого вопроса в методике преподавания литературы (М.А.Рыбникова, Е.В.Язовицкий, М.Г.Качурин, Р.Р.Майман и др.) позволяет учителю разнообразно использовать выразительное чтение в практике работы.

Выразительное чтение, помимо всех его учебных достоинств, важно для нас в широком педагогическом смысле. Чтение вслух, для класса, приучает к культуре выражения чувств, дает ученику радость эстетической формы переживания. Этот прием работы оказывается одним из путей к искусству общения.

ПРИЕМЫ АНАЛИЗА ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ

В основе школьного анализа всегда лежит литературоведческая концепция. Однако движение к ней, способ ее постижения, уровень мысли в школьном анализе во многом иной, чем в научном исследовании. При трансформации литературоведческого анализа в школьный нельзя переводить произведение в чуждый авторской мысли план. Неизбежна неполнота школьного анализа в сравнении с литературоведческим. Но открытия школьного изучения произведения обязательно должны продвигать ученика в направлении к авторской тенденции. Методика должна учитывать достижения литературоведения не на уровне только комментария, а на уровне концепции художественного произведения. Литературоведческий анализ определяет во многом содержание школьного разбора, становясь для учеников основой научного мировоззрения. Вместе с тем цель школьного анализа не может быть сведена к адаптации научного анализа, к приспособлению его к уровню детского восприятия. Школьный анализ отличается от ли-

тературоведческого по задачам, объему и методам изучения словесного искусства. Задача школьного анализа не научное исследование, а практическое, читательское освоение художественного произведения. Цель школьного анализа - создание читательской интерпретации произведения и соотнесение ее с научным исследованием текста, корректирование субъективных представлений читателя объективным смыслом произведения, раскрытым литературоведением.¹

Читательское восприятие оказывается в школьном разборе столь же важной составной частью, как и литературный текст. Другие соотношения, рассматриваемые литературоведческим анализом, в школьном начинают играть роль средств, подчиненных общей задаче: возвысить читательское впечатление до понимания объективного смысла произведения.

Если учитель прямо переносит вопросы, вызывающие в науке разные толкования, в класс, не ориентируясь на возможности учеников, забывая о доступном объеме материала анализа, эффект получается обратный желаемому.

Когда в IX классе перед учениками возникает дилемма, дискутируемая в науке: «Кто Радищев: революционер или просветитель?», дети оказываются беспомощны. Вопрос предлагает непосильную задачу и гасит интерес к чтению. В самом деле, для того чтобы обоснованно ответить на этот вопрос, необходимо представлять себе в полном объеме творчество и деятельность Радищева, знать наследие просветителей и «принципы 89 года», составляющие основу Великой французской революции. Ученики не в силах еще овладеть всем этим сложным материалом.

Различие в объеме материала ведет к разной последовательности литературоведческого и школьного анализа. Литературовед вряд ли может построить исследование, минуя творческую историю произведения, оценку его в критике, сопоставление с близкими по теме и жанру произведениями предшественников и последователей писателя. Исследуя произведение во всех аспектах (стилистический, ритмический, композиционный, идейный и т.д.), литературовед стремится строго учитывать все элементы художественного целого. Целостность анализа в литературоведении обычно понимается как вовлечение в анализ всех пластов произведения. При этом, разумеется, литературовед опирается на то, что сделано

уже в науке, и стремится не к равномерной распределенности внимания по всем пластам, а к выявлению еще неточно или недостаточно детально изученных элементов. Школьный анализ по сравнению с литературоведческим более избирателен по материалу, вовлеченному в разбор. Далеко не всегда возможно и необходимо в школьном изучении использовать черновые варианты, полностью характеризовать ритмическую структуру, рассматривать каждое звено произведения. Школьный анализ часто опирается на «рельефы», самые показательные, откровенные по своему идейно-художественному значению элементы, ведущие к общему представлению о произведении. Однако отбор важнейших проблем и доступных для учеников ракурсов рассмотрения произведения не должен приводить к искажению его смысла. Сила общего впечатления, охват произведения в целом, хотя бы на уровне эмоционального освоения, остаются неперменными условиями школьного анализа. В этом смысле целостность оказывается обязательным качеством школьного изучения произведений искусства.

Выбор основного мотива анализа не должен отменять внимания к другим сферам произведения. Когда в VII классе мы изучаем повесть Гоголя «Тарас Бульба», естественно сосредоточить внимание учеников на важнейшей для писателя мысли: человек и родина. Однако мы не реализуем глубоко и сколько-нибудь точно этой мысли, если не рассмотрим отношений Андрея с дочерью польского воеводы. Избирательность в школьном анализе не должна приводить к искаженности состава произведения.

Методика преподавания литературы, используя в школьном анализе приемы постижения авторской позиции, опирается на достижения литературоведения, но, естественно, трансформирует способы научного истолкования художественных текстов. Функции приемов не однозначны, а диалектически сложны. Многие приемы анализа усиливают эмоциональную реакцию школьника. Так, сравнение разных редакций рассказа Чехова «Толстый и тонкий» заставляют учеников непосредственно почувствовать, эмоционально ощутить нарастающую силу иронии писателя над рабством. Однако основное, главное назначение приемов анализа - понятийное освоение текста, приближение читателя к авторской мысли в единстве образного и логического ее начал.

/. Анализ композиции

Изучение композиции произведения помогает ученикам более глубоко, многогранно, отчетливо увидеть авторскую позицию. Сопоставление частей и различных элементов художественного текста, выявление и сравнение образов героев, рассмотрение связей пейзажа и портрета с общим течением текста - таковы основные приемы изучения композиции.

Анализ композиции в условиях школьного разбора может обладать и неполной всеобщностью, частичностью охвата материала произведения. Внимание к отдельным элементам композиции (сюжет, пейзаж), усвоение учениками общей структуры произведения приводят к необходимости «методических приемов», как называла их М.А.Рыбникова: составление плана, мысленная перестановка эпизодов и т.д. Работа над текстом рассказа Чехова «Смерть чиновника», предложенная М.А.Рыбниковой, - блестящий пример своеобразия работы над композицией в школьных условиях. К осмыслению композиции произведения в школе подводят такие работы над текстом, как сжатый пересказ, составление плана по памяти. Пропущенные звенья текста восстанавливаются в коллективном контроле класса, и ученики поставлены перед необходимостью оправдать их присутствие в произведении. Часто композиция произведения оказывается ключом к постижению авторской мысли произведения. Читая стихотворение Пушкина «Деревня», ученики замечают резкий контраст первой и второй части стихотворения. Но зачем дана идиллия первой части? Как поэт, попав в деревню, мог не заметить ужаса «барства дикого» и «рабства тощего» сразу? Почему сначала он видит «везде следы довольства и труда»? Этот вопрос, требующий оправдания композиции, ведет к глубинной мысли поэта.

Вся первая часть «Деревни» —• приготовление к тому гневному приговору, который произнесен во второй. И не будь этого пролога, не было бы и негодования. Ведь сначала поэт не видит ужасных сторон крепостной жизни. Почему же? Деревня преобразила поэта, сделала его другим, помогла стать «другом человечества». Что же дарит поэту деревня и почему он с такой пылкостью объясняется ей в любви («Я твой... Я твой...»)? В деревне поэт приобщается к естественному порядку вещей, к природе, к вольности, освобождается от «су-

етных оков». Свобода, которая дарована поэту «мирным шумом дубров, тишиной полей», запечатлена в самой пластике стиха. Взгляд поэта беспрепятственно поднимается от цветов и светлых ручьев к мельницам крылатым, к небу. Безграничность горизонта, свободное движение взгляда (если воспользоваться языком кинематографии, от крупного плана к общему) - вот вещественные признаки свободы, данные в пейзаже первой части. Но есть и иные душевные признаки. Человек становится независим от власти молвы («роптанию не внимать толпы непросвещенной»), от ложных кумиров («злодея иль глупца в величии неправом»), он становится добр («участием отвечать застенчивой мольбе»), он соединяется с историей, с человечеством («оракулы веков») и с самим собой, со своим внутренним голосом («творческие думы в душевной зреют глубине»). Ему доступны теперь труд и вдохновение. И только такой человек, которому деревня открыла свободу и которого сделала «другом человечества», способен ужаснуться «барству дикому» и «рабству тощему». Негодование поэта предстает в стихотворении как следствие его собственного освобождения. Только просвещенный человек может протестовать, но кругом «невежества губительный позор». Что же разбудит остальных? Поэзия? Но ее возможности не всесильны и заставляют поэта обратиться к себе с упреком:

О, если б голос мой умел сердца тревожить!
Почто в груди моей горит бесплодный жар
И не дан мне судьбой витийства грозный дар?

«Грозный дар витийства» мог бы заставить очнуться отчизну, разбудить народ, приблизить свободу, которая в «Деревне» представляется поэту желанной, единственно достойной человека нормой бытия, но столь далекой от осуществления.

2. Анализ стиля

Авторское отношение к изображенному сказывается не только в общем настроении произведения, но и в выборе слова-образа. Поэтому изучение стиля оказывается необходимым средством уяснения позиции автора. Приемы изучения стиля весьма разнообразны. Наблюдения над стилем писателя начинаются с элементарных упражнений. Нахождение и оправдание эпитетов или глаголов действия позволяет ученикам V -

VI классов заметить тонкость и мотивированность художественной организации произведения. Иногда этим целям способствует и игровое задание: вставить слово, пропущенное в художественном" тексте, и затем объяснить, почему писатель употребляет иной синоним, чем предложенные учениками слова. Игра «Узнай чужое слово» позволяет проверить интуитивное ощущение учеником стиля писателя.

В старших классах работа над стилем возвышается до осознания художественной манеры писателя в целом, сопоставления стилистических пластов, характерных для речи персонажей, с авторским повествованием.

Знакомство с художественным методом писателя в старших классах позволяет проводить игру, в которой по стилю ученики пытаются узнать автора. Для этой игры лучше подбирать отрывки или из незнакомых школьникам текстов, или не откровенно связанных с сюжетом.

«Длинные перчатки были надеты не вплоть до рукавов, но обдуманно оставляли обнаженными возбуждающие части рук повыше локтя, которые у многих дышали завидною свежестью и полнотою; у иных даже лопнули лайковые перчатки, побужденные надвинуться далее».

(Гоголь . «Мертвые души»)

«Кто не видел Венеции в апреле, тому едва ли знакома вся несказанная прелесть этого волшебного города. Кротость и мягкость весны идут к Венеции, как яркое солнце лета к великолепной Генуе, как золото и пурпур осени к великому старцу - Риму. Подобно весне, красота Венеции и трогает, и возбуждает желания; она томит и дразнит неопытное сердце, как обещание близкого, не загадочного, но таинственного счастья».

(Тургенев . «Накануне»)

Однако изучение стиля не может превратиться в единственный способ раскрытия произведения, а обычно дается на отдельных «участках» текста.

Когда ученики IX класса начинают читать поэму Н.В.Гоголя «Мертвые души», в классе обычно возникает известное сопротивление анализу. Детализация гоголевских описаний пред став-

ляется ученикам неоправданной. Иногда ученики прямо протестуют против бытописания Гоголя: «Зачем это нам знать, что у Чичикова жареная курица, которая тоже лежит в ларчике, завернутая в синюю бумагу?» Поэтому уже на первых уроках нам важно обратиться к стилистическому анализу, который поможет открыть комизм повествования, покажет ученикам, что Гоголь наполняет поэму бытовыми деталями, так как пишет о «небокоптителях», существование которых исчерпывается мелочами, вещами.

Вчитываясь в текст, ученики замечают, что Гоголь прямо как будто не обличает те явления, о которых пишет. Напротив, писатель говорит о них часто торжественно, как бы воспевая и возвышая их. Но предметы эти так ничтожны, что возвышенный стиль их описания рождает лишь смех.

Вот Гоголь описывает гостиницу, «где за два рубля в сутки приезжающие получают покойную комнату с тараканами, выглядывающими как чернослив из всех углов, и дверью в соседнее помещение, всегда заставленное комодом, где устраивается сосед, молчаливый и спокойный человек, но чрезвычайно любопытный, интересующийся знать о всех подробностях проезжающего». Почему мы смеемся, читая эту фразу? Ученики сразу обращают внимание на комическое несоответствие определения «покойная комната» и разъясняющих подробностей. Какой же покой может быть в комнате с тараканами и любопытным соседом за дверью? Тараканы не какие-нибудь, они «как чернослив». Сравнение усиливает комическое несоответствие предмета и явления, с которым его сравнивают. После такой совместной с учителем работы над гоголевской фразой, которая, действительно, сама по себе есть комедия, класс охотно находит новые примеры.

Ученики вспоминают, как Гоголь описывает общую залу гостиницы, где висела «копченая люстра со множеством всяческих стеклышек, которые прыгали и звенели всякий раз, когда половой бегал по истертым клеенкам, помахивая бодро подносом, на котором сидела такая же бездна чайных чашек, как птиц на морском берегу». Соседство романтического сравнения, приложенного к бытовому предмету, с жалкой обстановкой провинциальной гостиницы вызывает смех. Так мнимая восторженность описания усиливает иронию авторов, обнажает истинные контуры вещей.

3. Изучение творческой истории произведения

Сопоставление художественного произведения с его реальной основой, в более частном виде - героя с прототипом, всегда обнаруживает авторские намерения, показывает, как «заострил» писатель жизненный материал. Анекдот, который Гоголь положил в основу «Шинели», не заключал в себе столь громадного типического обобщения, которым наполнена повесть. Сопоставление художественного произведения и жизненного сюжета, реального характера и, героя, созданного писателем, несет двойную функцию. Во-первых, при этом обнаруживается, что искусство - отражение жизни. Вместе с тем этот прием работы позволяет показать, что отражение это не зеркально, что художник преобразует образы действительности, соединяет в искусстве жизнь и свое отношение к ней.

Сопоставление разных редакций, вариантов текста выявляет развитие авторской мысли в процессе создания произведения. Так, например, сопоставление черновых вариантов и окончательного текста стихотворения «Вновь я посетил...» помогает понять гуманистическую мысль Пушкина о бессмертии не только поэта, но и всякого человека, живущего в памяти следующих поколений. В лирической автобиографии черновика Пушкин вел счет потерям. В окончательной редакции стихотворение пронизано чувством связи разных эпох человеческой жизни, поколений вообще, человека и природы. Развитие этой мысли в рамках школьного урока не требует сопоставления всех редакций, раскрытия процесса работы Пушкина над стихотворением. Детализация этого приема в школьных условиях могла бы разрушить целостное впечатление учеников о произведении. Поэтому учитель избирает лишь опорные для развития основной мысли звенья разных редакций. Так необходимо преобразуется в школьных условиях литературоведческий анализ.

Роман «Дубровский», писал первый биограф Пушкина П.И.Бартенев, внушен был Нашокиным. Он рассказывал Пушкину про одного белорусского небогатого дворянина по фамилии Островский (как и назывался сперва роман), который имел процесс с соседом за землю, был вытеснен из имения и, оставшись с одними крестьянами, стал грабить, сначала подъячих, потом и других. Нашокин видел этого «Островского».

Пушкину было известно судебное дело нижегородского помещика Дубровского, у которого в 1802 году незаконно было отнято имение его родственника. Уездный суд утвердил это решение, оставив поместье за женой губернского прокурора. Дубровский, однако, посылал своих крестьян в отнятое имение, чтобы они привезли оттуда лес. Своих преследователей, сержанта и солдат, крестьяне готовы были убить «по приказу» барина.

Перед началом работы над романом Пушкин снова побывал в Болдине, где недовольные крестьяне требовали смены управляющего. В романе сохранились и гнев нижегородских крестьян, и многие реальные названия, связанные с этими местами.

В одном из первых набросков романа Пушкин наметил его сюжет: «Островский, воспитывался в Петербурге, по смерти отца возвращается в деревню, о которой идет тяжба. Находит одну усадьбу с дворовыми людьми без крестьян и без земли. Люди питают и его и себя как-нибудь - едет заседатель, люди Островского его убивают из мести. Следствие начинается. Суд приезжает к Островскому. Островский заступает за своих людей - вяжет суд и делается разбойником.

Островский, негодую на свое состояние, решается убить помещика, виновника его несчастья. Он бродит около его деревни, встречает его дочь, влюбляется в нее. Он ищет случая с нею познакомиться. Встречает учителя-француза, едущего к помещику, он отымает у него бумаги и пашпорт и представляется к помещику.

У помещика праздник. Сосед ограбленный. Шкатулка. Учитель убегает с барышней.

Островский распускает свою шайку - жена его рождает. Она больна, он везет ее лечиться в Москву - избрав из шайки надежных людей и распустив остальных. Островский в Москве живет уединенно, форейтор его попадает в буйстве и доносит на Островского (с одним из шайки Островского). Оберполицмейстер».

В этом наброске сюжета многое отлично от событий и смысла написанного Пушкиным романа. Островский действует резче и грубее Дубровского: «отымает... бумаги и пашпорт у француза», «вяжет суд». В плане романа его действия объясняются обстоятельствами (усадьба «без крестьян и без земли») и заступничествами

вом и «за своих людей». Протест против властей оказывается инициативой Островского, защищавшего от суда своих людей, из мести убивших заседателя. В следующем наброске плана романа ситуация меняется: «Ночной пожар (от людей без участия Дубровского). Архип убивает суд». Здесь инициатива бунта целиком отдана дворовым. В окончательном тексте внутренний порыв Дубровского, оскорбленного не столько безвыходностью материальной, сколько несправедливостью, бесчестием происходящего, и велевшего поджечь дом, сливается с вызовом ненависти крестьян к приказным. Однако Архип предстает не в кровавом действии: он не убивает, а губит чиновников, заперев их в пылающем доме.

Пожалуй, самым существенным отличием плана романа от окончательного текста оказывается однолинейность сюжета. В плане нет отца Дубровского и истории его дружбы с «помещиком» (Троекуровым). В плане нет «разлада» влюбленных («Учитель» убеждает с барышней). Нет и фигуры Верея, столь важной для основных соотношений образов романа. Островского губит не логика социальных обстоятельств, а предательство фрейтора. В плане намечена повесть об исключительном по дерзости и удачливости дворянине, обиженном «помещиком» и судом. В романе судьба Дубровского предстает как следствие всей системы социальных отношений. Дубровский не является исключительной личностью, случайно или темпераментом своим ввергнутой в водоворот авантюрных событий.

«Дубровский» занимает существенное место в размышлениях Пушкина об отношениях человека и общества, взаимодействии человеческих желаний и законов «среды». В романе социальный закон вмешивается в отношения людей, нарушает человеческие связи и привязанности. История дружбы «отцов» оказывается в этом смысле трагической прелюдией к любви «детей». Ни дружба, ни любовь не в состоянии соединить людей, стоящих на разных ступенях социальной лестницы. Самые сильные человеческие чувства, казалось бы, должны победить предрассудки общества. Однако Троекуров оказывается виновником разорения и смерти своего друга Андрея Гавриловича Дубровского, а Владимир Дубровский и Маша Троекурова не соединяются, хотя любят друг друга. «Нечаянный случай» разрушил дружбу, «долгое согласие, царствующее между надменным Троекуровым и бедным его соседом».

Но этот случай лишь подчеркнул «общий закон». Андрей Гаврилович Дубровский долго оставался вне закона, один оставался вне закона. Подобострастие, окружающее властного Троекурова, было незнакомо его гордому и бедному другу. Ссора друзей все поставила на обычные места.

Троекуров, грубость и своеобразие которого рождены правами владетельного барина, не представлен в романе как «злодей». Маша говорит об отце: «Он упрям, но он так меня любит». Кирила Петрович, привыкший к рабскому повиновению окружающих, в состоянии оценить независимость Андрея Дубровского, гордость и смелость Дефоржа, убившего его «любимца» - медведя, дерзость и решительность разбойника Владимира Дубровского. Так что голос человечности Троекурову знаком. Жажда мести вспыхивает в Троекурове лишь тогда, когда Дубровский поступает с Покровскими мужиками так, как мог действовать лишь Троекуров, т.е. опять нарушает границу дозволенных ему обществом привилегий, действуя «вопреки всем понятиям о праве войны». Андрей Гаврилович отдается чувствам, забывая о законах, на которых держится общество.

Владимир Дубровский предстает в романе в трех вариантах своей судьбы: расточительный и честлюбивый гвардейский офицер, скромный и мужественный Дефорж, грозный и честный «разбойник». Эти превращения объясняются попытками героя выломиться из своей судьбы, уйти от своего «жребия». Но Владимиру Дубровскому это не дано: он остается в конце концов всякий раз сыном старинного дворянина, который был «беден и независим». Душевные качества героя несовместимы с его положением (гордый слуга, добрый разбойник). Недаром Дубровский говорит Маше, что «он рожден был для иного назначения». Человеческие возможности и желания героя постоянно не совпадают с его общественной судьбой. Он обычно руководствуется не сознанием необходимости, а желаниями. Его поведение часто продиктовано не обстоятельствами, а чувствами, хотя ему знакомы хладнокровие и обдуманный расчет. И всякий раз порыв чувств приводит Владимира Дубровского к катастрофе.

Пушкин, работая над «Дубровским», усиливал неизбежность потерь, которые преследуют героя. Драматична сама композиция романа: история дружбы завершается враждой,

приезд сына оказывается рядом со смертью отца. Похороны и пожар, праздник и ограбление - вот какие непохожие события соседствуют в романе. Владимир Дубровский, как и его отец, наделен смелостью, благородством, чувством человеческого достоинства, добротой. Однако он не мог спасти отца, потерял Кистеневку, не соединился с Машей, расстался с крестьянами. Желания героя постоянно сталкиваются с законами общества, которые Владимир Дубровский при всех его доблестях победить не мог.

Так изучение творческой истории романа помогает ученикам приблизиться к глубинной мысли автора. Но существуют и другие приемы, способствующие концепционному восприятию произведения.

4. Сопоставление данного произведения с другими произведениями писателя

Этот прием может быть применен в различных целях. Иногда сопоставление произведений одного писателя способно открыть общие основы его мирозерцания и художественного метода. Так, сравнивая две элегии Жуковского «Вечер» и «Море», ученики начинают понимать, что идеальное для поэта состояние мира - гармония всех начал, что недостижимость или кратковременность, иллюзорность слияния стихий жизни рождает в нем грусть.

Когда мы сравниваем на уроке лицейское стихотворение Пушкина «Пирующие студенты» и «19 октября» 1825 года и последней лицейской годовщиной «Была пора...» (1836), ученики способны заметить, как углублялось осознание дружбы в лирике поэта (единство состояния, единство судьбы, единство исторического поколения), как вместе с тем менялось художественное освещение мира и людей в поэзии Пушкина.

На одном из уроков по лирике Лермонтова в IX классе нам необходимо показать отношение поэта к его поколению. Сопоставляя «Монолог» и «Думу», мы показываем в пределах одной поэтической темы эволюцию взглядов и поэтики Лермонтова. Характеристика 30-х годов как эпохи «безвременья» оказывается историческим оправданием биографической ситуации, в которой оказался Лермонтов. Пушкин окружен друзьями, Лермонтов одинок. Попытки дружбы были и у

Лермонтова (Монго-Столыпин, Одоевский), но человеческая изоляция была проявлением отчуждения не только от людей. Многие лермонтовские стихотворения названы датой «1831-го июня 11 дня», «1 января 1840 года». Человеку оставлено мгновение, сегодня, «порвалась цепь времени», как говорил любимый Лермонтовым Гамлет:

Гляжу на будущность с боязнью,
Гляжу на прошлое с тоской
И, как преступник перед казнью,
Ищу кругом души родной.

В этом стихотворении 1838 года **отделенность** от прошлого и будущего, болезнь одиночества воспринимаются Лермонтовым как приговор индивидуальной судьбы:

Я в мире не оставлю брата,
И тьмой, и холодом объята
Душа усталая моя;
Как ранний плод, лишенный сока,
Она увяла в бурях рока
Под знойным солнцем бытия.

Образ, завершающий стихотворение, близок «Думе», но окрашен более сочувственно. Лермонтов мучим болезнями своего поколения, но не отдан им безусловно.

У Лермонтова много **стихотворений-«двойников»**. Напряженность его поисков, энергия души и неподвижность действительности, которая окружала поэта, приводили Лермонтова к возвратам мотивов, **тем**, даже композиции стихотворения. Но возвращение не было повтором, напротив, часто становилось пересмотром позиции. Выявить сходство и различие стихотворений необходимо при изучении его лирики. Иначе мысль поэта предстает застывшей, а не подвижной, страстной, порывистой, какой была на самом деле.

Облегчая сравнение стихотворений «Монолог» (1829) и «Дума» (1838), мы можем предложить ученикам несколько вопросов, на которые они ответят в ходе урока.

1. Почему раннее стихотворение Лермонтова названо «Монолог», а позднее «Дума»?

2. В чем видит Лермонтов трагедию поколения и кого винит в ней в том и другом стихотворении?

3. В каком из стихотворений сильнее звучит сочувствие поколению, в каком - обвинение ему?

4. Чем отличаются и какую оценку содержат сравнения:

Мы, дети севера, как здешние растенья,
Цветем недолго, **быстро увядаем...**

(«Монолог»)

Так тощий плод, до времени созрелый,
Ни вкуса нашего не радуя, ни глаз,
Висит между цветов, пришлец осиротелый,
И час их красоты - его паденья **час!**

(«Дума»)

В «Монолог» Лермонтов еще сочувствует поколению и винит обстоятельства, еще надеется на понимание. «Дума» - размышление наедине с самим собой, а не обращение. Собеседников у поэта нет, он смотрит на свое поколение отчужденно, хотя местоимение «мы» непрестанно повторяется в тексте. Однако начало и конец стихотворения отделяют поэта от поколения, и суд в «Думе» беспощаден. Равнодушие, с которым поколение отнеслось к жизни, даже к своей судьбе, оказывается обоюдоострым мечом. Равнодушное поколение заслужит лишь презрение потомков.

5. Сравнение произведений разных писателей или отдельных элементов художественных текстов

Сравнение произведений разных писателей или отдельных элементов художественных текстов (пейзаж, портрет и т.д.) в средних классах обычно проводится для подчеркивания общности нравственной коллизии, художественной ситуации, сходства героев произведения и их различия. При этом редко, пожалуй, лишь лирические стихотворения сопоставляются в целом. Так, например, сравнивается «Береза» Есенина и «Печальная береза» Фета, с тем чтобы ученики почувствовали несходство эстетического чувства в каждом стихотворении.

В старших классах такие сопоставления приобретают большую историческую законченность. Сопоставляются не только герои, но, как говорил Г.А.Гуковский, «типы сознания» писателей. Так, Т.Ф.Курдюмова предлагает сравнивать не только отдельные черты Базарова, Рахметова, Раскольников, но и общее отношение Тургенева, Чернышевского и Достоевского к героям 60-х годов XIX века - разночинцам.

Сопоставляя Петербург в «Медном всаднике» Пушкина и «Петербургские повести» Гоголя, губернский город N в «Мертвых душах» и Москву в романе М.Булгакова «Мастер и Маргарита», мы открываем ученикам живые традиции литературы и подчеркиваем новаторство каждого писателя.

В выпускном классе сопоставления приобретают более широкий характер. Общий мотив таких разнородных произведений, как стихотворения Р.Рождественского «Часы», А.Вознесенского «Флорентийские факелы», Н.Рубцова «Далекое», роман Ю.Бондарева «Берег», пьеса А.Вампилова «Утиная охота», помогает ученикам увидеть портрет эпохи и понять своеобразие художественного мира каждого писателя.

Для русской литературы тема совести всегда была важнейшей. Измерение своих поступков и чувств долгом перед людьми, перед страной, перед самим собой оказалось внутренней необходимостью для героев «Слова о полку Игореве», Пушкина, Гоголя, Достоевского, Толстого, Чехова. В русской литературе этот гуманистический мотив сохранен и усилен. В стремительном XX веке человек проверяет себя высотой своей мечты, своих юношеских стремлений. Юность при этом кажется не только зеркалом наибольшей чистоты, но самой высокой линией полета человеческой жизни. Так этот мотив звучит в поэме Маяковского «Про это». В современном обществе усиливается чувство личной ответственности каждого человека за все, что происходит вокруг него. Сопричастность с общей жизнью народа, цельность человеческой жизни, единство юношеских замыслов и зрелых осуществлений воспринимаются современной литературой как необходимые духовные ценности. Этот мотив звучит и в лирике, и в драматургии, и в прозе, сближая разные литературные роды и подчеркивая своеобразие художественной индивидуальности. Но, прежде чем рассматривать эту тему, поручаем ученикам прочесть самостоятельно художественные тексты и ответить на вопросы.

А. Вознесенский. «Флорентийские факелы»:

1. Понятно ли стихотворение? Чем оно интересно для вас? Какие чувства вызваны чтением стихотворения?
2. Какой предстает Флоренция в этом стихотворении?
3. Чем радуется поэт встрече с этим городом и почему он поспешно покидает его?
4. Каким вы видите поэта в начале и в конце стихотворения?

Н. Рубцов. «Далекое».

1. Почему стихотворение названо «Далекое»?
2. С каким чувством поэт вспоминает «бревенчатый низенький дом»?
3. Какая из этих картин более привлекательная для вас?
4. Представьте себе, как звучит голос поэта, когда он произносит строки:

Как все это кончилось быстро!
Как странно ушло **навсегда!**
Как шумно - с надеждой и свистом -
Промчались мои **поезда!**

5. Почему сказано, что поезда промчались «шумно - с надеждой и свистом»?
6. Чем средняя строфа отличается от других и как соотносится с началом и концом стихотворения?
7. Как связаны в стихотворении образы вьюги, поезда и звезд?

В 1962 г. Андрей Вознесенский написал стихотворение «Флорентийские факелы», в котором, как это обычно бывает, поэт дает не только портрет увиденного впервые города, но создает автопортрет.

Флоренция выплывает как бы из сновидений, торжественно, сказочно, чуть церемонно:

Ко мне является Флоренция,
фосфоресцируя домами,
и отмыкает, как дворецкий,
свои палаццо и туманы.

Словно пугаясь высокопарной архаики этих движений, Вознесенский спешит к иронии:

Я знаю их. Я их калькировал
для бань, для стадиона в Кировске,
спит Баптистерий, как развитие
моих проектов вытрезвителя.

Разумеется, читателю эта ирония открывается не сразу. Не обязательно знать, что Андрей Вознесенский учился в архитектурном институте (См.: Вознесенский А. Прорабы. - М., 1984), в те времена, когда бытовым сооружениям стремились придать царственный облик дворцов Возрождения. Баптистерий, что стоит рядом с главным собором Флоренции Santa Maria del Fiore, издавна был местом, где крестили детей, а потому назван

именем Иоанна крестителя (Giovanni Battista). Ироническая ассоциация связывает Баптистерий и вытрезвитель по сходству обряда крещения и способа отрезвления пьяных водой. Впрочем, ирония возникает не только потому, что флорентийские здания слишком прекрасны для простых сооружений, которые приходилось проектировать юноше-поэту. Эта ирония и над своим желанием точно повторить старые формы красоты («калькировал»), и над стремлением заменить быт патетикой. Но при всей наивности этого желания, при сознании напрасности, даже незаконности этих попыток встреча с Флоренцией оживляет их, стих становится пылким и стремительным:

Дитя соцреализма грешное,
вбегаю в факельные площади,
ты - калька с юности, **Флоренция!**
Брожу по **прошлому!**

Путешествие в Италию обернулось для поэта встречей со своей Юностью:

Через фасады, амбразуры,
как сквозь восковку,
восходят судьбы и фигуры
моих товарищей московских.

И несмотря на то что дань времени видится «сквозь восковку» (продолжается образ «калькирования»), оценка прошлого решительна и остра:

Они взирают в интерьерах,
меж вьющихся интервьюеров,
как ангелы или лакеи,
стоят за креслами, глазами.

Ирония теперь поэтом отведена от себя и обращена к спутникам юности («товарищи московские»). Ирония проступает в сопряжении несовместимых, противоположных стилей, понятий («взирают» - «глазея», «ангелы или лакеи»). Эта ирония возникает из желания оттолкнуться от прошлого; уйти от своих «проклятых» вопросов. Но не уйти. Они неотступны, как воспоминания о друзьях юности:

А факелы над черным Арно
необъяснимы -
как будто в огненных подфарниках
несутся в прошлое **машины!**

И при всей резкости столкновения света и тьмы (Арно уже своего русла, окаймленного гранитом набережных, и оттого ночью река кажется совсем черной) – непостижимость происходящего. Пожалуй, здесь больше годился бы эпитет «неотвратимы», чем «необъяснимы». Но лирическое стихотворение не столько итог, сколько поток душевного процесса, и потому поэт вправе чувствовать, но не осознавать точно, что с ним происходит. Впрочем, неотвратимость этого движения в прошлое подчеркнута последними строками строфы. Как языки огня (древнего и современного: факелы или подфарники машин), память выхватывает из прошлого все больше и больше, аukaется, сжигает спокойствие, приводит бессонницу:

Ау! - зовут мои обеты,
Ау! - забытые мольберты,
и сигареты,
и спички сквозь ночные палыцы.
Ау! - сбегаются палаццо, -
авансы юности **опасны!** -
Попался?

Оказывается, жизнь человеческая неделима, обещания, «авансы юности опасны». Поэт еще сопротивляется их приходу, точнее, этому приступу воспоминания не только сигаретами, но и привычной иронией (в стиле «путаются» призывы изображения: «обеты» - «авансы», «зовут» - «попался»). Но повтор призыва («Ау!») уже протрубил неизбежность встречи.

Далее в стихотворении происходит самое страшное; прошлое не узнает настоящего, юность недоумевает перед зрелостью:

И между ними мальчик странный,
еще не тронутый эстрадой,
с лицом, как белый лист тетрадный,
в разинутых подошвах с драгой —
здравствуй!
Он говорит: «Вас не поймает!»
Преуспевающий пай-мальчик,
Вас за границы издают.
Вас продащицы узнают.
Но почему вы чуть не плакали?
И по кому прощально факелы
над флорентийскими хорами
летят свежо и **похоронно?...»**

Встреча с юностью обернулась приговором «преуспевающему пай-мальчику». И слава на всех уровнях, «заграницы» или

«продащицы», не может быть утешением. Об избавлении говорить не приходится. Праздник превращается в похороны. И пронзительность боли - в недавности этого открытия («свежо»). Но то ли оттого, что боли не выдержать, то ли оттого, что на высоте юности не удержаться, поэт отбрасывает прошлое и прерывает этот мучительный диалог с собой прежним:

Я занят. Я его прерву.
Осточертели интервью.
Сажусь в машину. Дверцы мокры.
Флоренция летит назад.
И, как червонные семерки,
палаццо в факелах горят.

В финале стихотворения два душевных движения. Первое - желание отбросить, прервать боль, резко и даже грубо распространиться с юностью («осточертели интервью»), сознание напрасности диалога, ощущение проигранной, как в карты («червонные семерки»), напрасно растроченной жизни. Контур окон флорентийских палаццо напоминает эту карточную масть. Но «червонные семерки» напоминают еще форму сердца. И возникает другое движение души - слезы («дверцы мокры»), и прорывается резкий свет неотступной совести, памяти. «Флоренция летит назад», но туманом не покрывается: «палаццо в факелах горят».

Стихотворение Николая Рубцова «Далекое», написанное в 1969 г., по теме близко к стихотворению А. Вознесенского. Это тоже воспоминание о юности человека. Внешне стихотворение Рубцова выглядит скромно и просто. В нем нет ослепительной праздничности и бурного драматизма, необычайных образов стихов Вознесенского. Вместо прерывистого и энергичного дыхания, резких перебивов ритма, свойственных А. Вознесенскому, - нежная и глубокая мелодия, охватывающая все строфы.

Стихотворение Рубцова открывается картиной сурового края, в котором затерян дом детства:

Где вьюга полночным набегом
Поля заметает кругом,
Стоял запорошенный снегом
Бревенчатый низенький дом.
Я помню, как звезды светили,
Скрипел за окошком плетень
И стаями волки бродили
Ночами вблизи деревень.

Движение в этой картине тревожно (набег вьюги, стаи волков), но дом, несмотря на свою малость («низенький»), стоит крепко («бревенчатый»). Как будто вьюга все готова запорошить, и «скрипит под окошком плетень», но «звезды светили». Так в начале стихотворения движение наделено разрушительной силой, а покой – постоянством и прочностью.

Средняя строфа стихотворения – перелом в его течении, напев прервался, тревожно зазвучали восклицания:

Как все это кончилось быстро!
Как странно ушло навсегда!
Как шумно – с надеждой и свистом –
Промчались мои поезда!

Поэт отдался здесь стихии движения, шума – «надеждой и свистом» мчащимся поездам. И как бы отступило детство, деревенская тишина. Суровая глушь, данная в первой картине, вызывает этот порыв поэта в другой мир – мир цивилизации, городской, современный. Да и вьюга зовет к безоглядному движению. И кажется, все, что окружало в детстве, «кончилось быстро», «странным ушло навсегда».

Но «далекое» оказывается неотступным, не стертым жизнью, глубинным и, в сущности, близким. И возвращается напев первых **строф**, и повторяются их образы. Но теперь они несколько иные и из другого пространства увидены. В первых строфах поэт из дома в окошко видит мир, одновременно прекрасный и пугающий. В последних строфах деревенский мир увиден извне и шире, сверху («над крышами хат») и манит, как таинственно мерцающие звезды:

И все же, глаза закрывая,
Я вижу: над крышами хат,
В морозном тумане мерца,
Таинственно звезды дрожат.
И вьюга полночным набегом
Поля заметает кругом,
И весь запорошенный снегом
Стоит у околицы дом.

Раньше «звезды светили», теперь они, «в морозном тумане мерца, таинственно... дрожат». Звезды стали дальше, но притягательней. И ощущение дикости, глуши исчезло. Не стаи волков, а крыши хат окружают дом. И стоит он у околицы, роднясь с природой.

Поэт сохраняет верность себе, детству. Это притяжение к вечным началам: природе, народу, родине – спасает поэта от беспмятства, затерянности в шуме поездов, которые промчались «с надеждой и свистом». Это странное соединение слов, как будто несовместимых, – привилегия поэзии.

У Вознесенского Флоренция «отмыкает, как дворецкий, свои палаццо и туманы», здесь поезда мчатся «с надеждой и свистом». Перевести поэтический образ на язык понятий без потерь трудно. Ведь образ многозначен. И в этом выражении «с надеждой и свистом» есть и безудержный полет юности, стремительный, порывистый, дерзкий, есть и насмешка над ее неопытностью, есть и опасение, что этот резкий свист тоже разрушителен. По Рубцову, есть бури в природе (набег вьюги), есть порывы в человеческой судьбе («мои поезда»), и они зовут из дома в мир. Но не дано им, этим стихиям движения, разрушить родного приюта, гнезда, спокойной и ничем не отменяемой красоты мерцающих звезд. И может быть, в этом у Рубцова – светлая надежда на гармонию бытия.

Итак, в стихотворениях А.Вознесенского, Н.Рубцова, написанных в 60-е годы, мы встретились с близкой темой суда человека над самим собой и собственной судьбой. Но и мотивы этих «приступов» совести, и их психологическое содержание, и художественное звучание оказались различны.

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

Не следует также смешивать прием анализа литературного произведения и формы урока. Многие приемы рассмотрения текста могут осуществляться и в форме лекции учителя, и в ходе беседы или самостоятельной работы учеников. Например, сопоставление произведения с его реальной основой мо-

жет быть произведено учителем, стать предметом общего с учениками размышления или рекомендовано как самостоятельная работа. Однако большая часть приемов литературного анализа немыслима без активного участия учеников и поэтому не может **быть** реализована в лекции учителя. Учитель может дать образы, но не может заменить необходимой деятельностью учащихся.

Арсенал школьных приемов работы над литературным произведением разнообразен, почти необозрим, так как каждое значительное художественное явление часто ведет к новому способу его постижения (Д.С.Лихачев). Учителю из всего многообразия приемов анализа требуется выбрать способы рассмотрения текста, родственные художественной природе произведения и необходимые для развития тех учеников, работой которых он руководит. Необходимость выбора, сочетания реализации приемов анализа текста для учителя - процесс творческий. И в этой творческой деятельности его никто не может заменить, хотя литературоведение, психология, педагогика и методика преподавания литературы постоянно оказываются его помощниками.

ПРЕТВОРЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ДРУГИХ ВИДАХ ИСКУССТВА

Школьный анализ литературного произведения в силу того, что его материалом является и художественный текст, и читательские впечатления учеников, строится на законах не только научного, но и художественного творчества. Если группа так называемых литературоведческих приемов анализа, о которой шла речь в предыдущем параграфе, в большей степени проясняла авторскую **позицию**, то приемы претворения художественного текста в других видах искусства позволяют выразить позицию читателя.

Интерпретация литературного произведения читателем протекает не только по законам логического мышления, главенствующего в научном истолковании текста. Художественное мышление пронизывает читательскую интерпретацию, творческая задача которой связана с созданием обобщенного и лично окрашенного образа текста. Процессы образной конкретизации и образного обобщения в деятельности читателя, о которых справедливо писала **Н.Д.Молдавская**, сродни художественной деятельности.

Включение в школьный анализ элементов художественного мышления создает условия для превращения его в творческий процесс. Основные направления, в которых происходит сближение процесса школьного анализа с законами художественного творчества, на наш взгляд, сводятся к следующему:

1. Выполнение тех творческих задач, которые писатель предлагает читателю, внедряя в художественный текст своего рода импульсы, «приглашения» к сотрудничеству реципиента, т.е. воспитание в читателе чуткости к той «внутренней установке» на верное понимание текста, которую помогает обрести читателю сам писатель.

2. Поиски читателем своего варианта поэтического образа и выполнение творческих упражнений, развивающих читательское воображение.

3. Включение в школьный разбор элементов творческой истории текста, подключение читателя к творческому процессу создания произведения.

4. Насыщение анализа художественными интерпретациями текста, которые соотносятся с ним и оцениваются учениками.

5. Попытки собственного «претворения» текста учениками (устное рисование, инсценирование и мизансценирование текста, составление киносценария, выразительное чтение и т.п.).

Все эти направления работы позволяют ученикам воспринимать процесс анализа как реальную деятельность и ощущать его творческие результаты, так как ведут к словесному, слуховому, зрительному воплощению читательских впечатлений, ставят ученика в позицию соавтора произведения или делают откровенными контакты с писателями, наглядно демонстрируя его волю, движение его мысли, характер его труда. Активная творческая деятельность учеников усиливает общение в процессе анализа внутри классного коллектива.

Связь школьного анализа с законами художественного мышления сказывается и в направлениях, которые прямо не демонстрируются учениками, но организуют их деятельность и учитываются учителем:

1. Своеобразие характера анализа в зависимости от литературного рода произведения (эпос, лирика, драма).

2. Построение школьного разбора в соответствии с законами художественной композиции (конфликт, с разрешением его во всех стадиях - от завязки до финала).

Приближение школьного анализа к законам художественного мышления сказывается в учете тех задач, которые ставит писатель перед читателями. Учитель Е.Н.Ильин читает в классе строки о Манилове из «Мертвых душ»: «В первую минуту разговора с ним не можешь не сказать: «Какой приятный человек». В следующую за тем минуту ничего не скажешь, а в третью скажешь: «Черт знает, что такое», - и отойдешь подальше».

После этого ученикам предлагается домашнее задание: «Три минуты с Маниловым». Это Гоголь, в сущности, поставил каждого читателя в ситуацию собеседника Манилова. Учитель с художественным тактом открывает это и побуждает учеников представить себе пластику разговора, смену тем и настроений собеседников, переходящих от воодушевления к безразличию и даже раздражению. Комизм происходящего состоит в том, что эти решительные метаморфозы происходят всего за три минуты.

Приведем пример из собственной практики. Читая с учениками последнюю главу романа «Евгений Онегин», мы предложили им подумать над вопросом, который Пушкин обращает к читателю в эпизоде, когда Татьяна «тихо слезы льет рекой» над письмом Онегина: «О чем теперь ее мечтанье?» Задумавшись над этим вопросом, предложенным самим автором романа, мы попробовали прочесть письмо Онегина глазами Татьяны, понять, что растрогало ее, что вызвало гнев, боль, иронию. Такого рода задания принципиально важны для постижения пушкинского романа в стихах.

«Вся история читательского (и исследовательского) осмысления произведения Пушкина, - пишет Ю.М.Лотман, - в значительной мере сводится к додумыванию «конца» романа. Без этого наше воображение просто не в силах примириться с романом» (Лотман Ю.М. Роман в стихах Пушкина «Евгений Онегин». - Тарту, 1975. - С. 69). Пушкинский роман с его открытым финалом располагает читателей к мысленному преодолению судеб героев. Для романа в стихах, произведения поэтического, это отнюдь не случайное качество. «Роман как начат, так и окончен внезапно», - пишет Тынянов (Тынянов Ю.Н. Пушкин и его современники. - М., 1968. - С. 277). Финал помогает Пушкину выразить идею бесконечности жизни, ощущение, на котором, собственно, и основана поэзия, сопрягающая «далеко-

ватые» слова, вещи, понятия, миры. Природа поэзии - безграничность, полет, отменяющий строгую причинность условий и сознание «рамок» бытия. Поэтому поэзия беззащитна перед прозаической логикой, поэтому в поэзии можно сказать, как Пушкин: «Приди, как дальняя звезда...» - или как Блок: «И очи синие, бездонные цветут на дальнем берегу».

Пушкинский роман в стихах избегает завершенности, границы, даже тогда, когда она обнаруживается неодолимо. Ленский убит, но Пушкин тут же рисует две возможные его судьбы, как бы давая двойное и вовлекающее читателя в полемическое размышление продолжение. Поэзии свойственно преодолевать границы и чувствовать, как скажет потом А.Фет, что «жизни нет конца». Поэзия предлагает читателю активные формы сотворчества, законом восприятия лирики оказывается пусть частичное, пусть временное совмещение лирического героя в читателе. Пушкинский лирический эпос постоянно и разными способами включает читателя в творение романа. Поэтому в финале читатель не в силах остановиться: «Роман не дописан до конца. Что стало с Онегиным, с Татьяной?», «Что стало с главными героями романа? Ведь Онегин оставлен Пушкиным на распутье», «Непонятна будущая жизнь героев. Станет ли Онегин впоследствии декабристом? Что будет с Татьяной?», «Что было бы с Ленским, если бы он остался жив?» Обилие вопросов и их характер свидетельствуют здесь не столько о наивном реализме учеников, сколько о воздействии на них самой художественной манеры романа в стихах, требующего от читателя сотворчества.

Связь с законами художественного мышления в школьном анализе литературного произведения выявляется в поисках читательского образа, который возникает при активном сопереживании, глубоком усвоении текста.

Представим себе этот процесс на примере стихотворения Лермонтова «Желание» 1832 года, где видны порывы юного поэта. Какие желания высказал здесь Лермонтов и почему они сменяются в такой последовательности? «Это порыв к свободе, это жажда борьбы, желание красоты», - говорят обычно ученики. Но легкость ответа еще не свидетельство присоединения к поэтическому тексту. Ведь эти же слова можно отнести и к Пушкину, и к Некрасову, и к Маяковскому. В каком поэте вообще не живет свободолюбие, энергия

жизни, стремление к гармонии? Стало быть, важно не называть эти свойства, а обнаружить неповторимое их содержание в каждом случае. Лермонтовский характер чувств не откроется для учеников, пока они эмоционально не включают себя в каждую ситуацию стихотворения, пока разбуженное воображение не позволит им увидеть «человека и стихии», дворец высокий, полный умиротворения, прохлады и ясноцветия жизни. Однако при анализе стихотворения ученики начинают понимать, что желание свободы не только радостно для поэта, но и трагично, потому что свобода лишь миг, а не удел человека, для которого воля – «чуждая доля», и можно только «раз по синю полю проскакать на том коне». Сила лермонтовского порыва к свободе вызвана стемненностью жизни. На яркий, манящий волей и движением мир поэт смотрит из темницы. Это страстная, дерзкая мечта о свободе, но не ее осуществление. И оттого первое желание поэта горько и радостно одновременно. «Каким вы представляете себе этот мир, о котором мечтает узник?» – спросит учитель, чтобы в работе творческого воображения читателя увидеть, насколько верно усвоен строй лермонтовских чувств.

«Невозможно не представить себе скачущего по бескрайнему полю всадника, – говорит один из учеников. – Несется по полю всадник, а в этом огромном поле нет ни леса, ни гор – ничего, что могло бы остановить всадника. Он совершенно **свободен**, и ничто его не сдерживает». В этом ответе передана неудержимость порыва к свободе, романтический максимализм, столь свойственный Лермонтову. Однако трагическая нота стихотворения в читательском образе не сохранена. Он более однолинеен, чем поэтический образ. Но вот другой ответ, где читательский образ внешне кажется неожиданным (он не иллюстрирован), но внутренне органично передает авторское чувство. Ученик находит свой образ, но близкий лермонтовскому чувству. «С первых строк стихотворение «Желание» увлекает за собой. Такое ощущение, что выходишь на свет из темноты, и от света и солнца, наполняющих все вокруг, невольно замираешься. Везде свобода, **воля**».

Пробуждение работы воображения, читательское сотворчество позволяют углубить понятийный уровень восприятия. В итоге анализа, опирающегося на художественное мышление, ученики сумели объяснить не только то, какие желания высказаны Лер-

монтовым, но и понять, в чем своеобразие каждого из них, почему желания возникают и сменяются в определенной последовательности.

В предыдущем параграфе мы говорили о сравнении вариантов текста как одном из приемов анализа литературного произведения. Но его творческая история может быть использована в школьных условиях для выполнения и другой функции – эмоционального вовлечения читателя в текст, подключения его к творческому процессу создания произведения. Размышляя над разностью интонаций, образов в разных вариантах текста, ученики уточняют и утончают свое видение текста, как бы творят его вместе с писателем.

Работа с черновиками, творческая история произведения вообще – прекрасный стимул вхождения читателя в текст, кстати обнаруживающий упорство работы писателя и способствующий трудовому воспитанию школьников. Когда ученики видят, как «единого слова ради» поэт изводит «тысячи тонн словесной руды», они понимают и чувствуют ценность этого слова, умеют его оправдать, для них становится ощутимым чудо поэтического открытия.

Уже в VIII классе по предложенной выше программе мы можем показать ученикам процесс работы В. Маяковского над стихотворением «Необычайное приключение...». Поэт упорно ищет соразмерности героя стихотворения и солнца, без которой оказался нереальным их диалог, их союз. С одной стороны, замысел стихотворения, где фантастический, идущий от дерзости поэтической метафоры сюжет представлен как реальное происшествие, требование обывательства светила. В черновике стихотворения солнце шагало, «расставив луч-шаги». Но лучи не ходили, и в окончательном тексте Маяковский берет иное деепричастие: «раскинув». В черновике солнце «уже полезло садом». Но величие, добродушное спокойствие светила побуждает Маяковского в окончательном тексте убрать этот оттенок **незаконности** действия («проходит садом»). Вместе с тем из текста убираются слова, подчеркивающие исключительность солнца: «Но страшная из солнца ясь струилась» – «странная»; «Гремели так до темноты» ~ «болтали». С другой стороны, Маяковскому важно показать героя стихотворения таким мощным, чтобы солнце его могло услышать. Поэтому меняется реакция мира на крик поэта:

«Что в шуме все поблекло», затем «в гневе», наконец, - «в страхе». Долго искал Маяковский слова, которые произносит солнце, заключая союз с поэтом:

Теперь таких нас двое. '
Теперь всего нас двое.
Теперь нас, братец, двое.

От исключительности строка двинулась к фамильярности, пока в окончательном тексте не нашлись слова, торжествующие и простые одновременно:

Ты да я, нас, товарищ, двое.

Финал стихотворения поначалу нес ощущение легкомысленного, случайного праздника, анархического бунта:

Сметя долгов и чувств тюрьму,
Среди Вселенной бала
Взметаем солнца кутерьму,
Смесь во что попало.

Затем появляется строфа, где звучит мысль о борьбе света и тьмы, о преодолении зла:

Стена теней, ночей тюрьма
Под солнц двустволкой пала.
Лучей и света кутерьма,
Пали во что **попало!**

И наконец Маяковский находит строки, открывающие радость союза солнца и поэзии:

Стихов и света кутерьма,
Сияй во что **попало!**

Все операции, о которых мы говорили выше: выполнение читателем творческих задач, предъявленных писателем в тексте, поиски читателем личностного "варианта поэтического образа, включение читателя в творческий процесс создания произведения — обостряют субъективные начала изучения литературы и являются необходимой прелюдией к процессу претворения литературных произведений в других видах искусства.

Следующий прием работы, подготавливающий учеников к претворению, - насыщение уроков литературы художественными интерпретациями текста, которые дают ученикам как бы модель претворения и вместе с изучением других искусств

(музыки, живописи, театра, кино) готовят учеников к творческому осуществлению метода претворения.

Сопоставление литературного текста с произведениями другого вида искусства

Включение смежных искусств в изучение литературного произведения помогает нам управлять потоком ассоциаций, стимулировать возникновение определенных представлений в сознании читателя. При этом у ученика не складывается ощущения того, что представление это ему навязано. Оно возникло само собой, и эта свобода его появления придает возникшему образу личностный характер. Таким образом, смежные искусства могут усилить сопереживание, субъективную сторону разбора.

В то же время сопоставление литературного текста с явлениями смежных искусств может подчеркивать своеобразие позиции, мироощущения писателя и с этой точки зрения оказываться способом постижения объективного смысла произведения.

Столкновение произведений разных видов искусства, близких по теме, подчеркивает границы художественного замысла писателя. Сопоставление различных художественных трактовок литературного текста ощутимо обнаруживает отклонения от авторского замысла.

Иногда включение в урок музыки помогает читательскому воображению прояснить, уточнить «образы чувства», возникающие в ходе повествования. Вот мы читаем, как оскорблен Герасим тем, что сделали с Татьяной: «Герасим постоял, поглядел на нее, махнул рукой, усмехнулся и пошел, тяжело ступая, в свою каморку... Целые сутки не выходил он оттуда. Форейтор Антипка сказал потом, что сквозь щелку видел, как Герасим, сидя на кровати, приложив к щеке руку, тихо, мерно и только изредка мыча - пел, то есть покачивался, закрывал глаза и встряхивал головой, как ямщики или бурлаки, когда они затягивают заунывные песни». Далее мы даем возможность ученикам послушать две народные песни: «Матушка, что во поле пыльно...» в исполнении Обуховой и «Ноченьку», которую поет Шаляпин, и **сказать**, какая из них по настроению ближе к чувствам, что испытывает Герасим в этот момент.

Такого рода сопоставления музыкальных произведений, созданных независимо от текста, с литературным произведением основаны на свободной ассоциации и требуют от учителя особого эстетического такта, а от учеников – лишь осознания общности настроения музыки и фрагмента литературного текста.

Проще становится **выбор** и сложнее сопоставление, когда сравниваются разные музыкальные интерпретации одного литературного произведения, например романсов Алябьева и Шереметева на пушкинское «Я вас любил». Чтобы выбрать музыкальное воплощение, более близкое тексту, ученик должен не только уловить общее настроение, но и смену чувств, и характер их выражения. Гармоническая грусть романса Алябьева несет свет пушкинской печали, но утрачивает страстный драматизм стихотворения, который отчетливее слышен в музыке Шереметева.

Еще более сложной для учеников задачей, вполне доступной лишь на завершающем этапе школьного образования, становится сопоставление эпического и драматического произведения с оперой, симфонической или фортепьянной фантазией на темы произведения, например «Евгения Онегина» и «Пиковой дамы» Пушкина и Чайковского, «Гамлета» Чайковского и Шостаковича, «По прочтении Данте» Листа и «Франчески да Римини» Чайковского.

Подобным же образом постепенно усложняется работа по сопоставлению произведений литературы и живописи, кино, театра. От сопоставления эпизода и иллюстрации, фрагмента спектакля и сцены, образа героя и трактовки роли мы движемся к сопоставлению литературного произведения с сюитами, иллюстрацией, спектаклем, фильмом в целом.

Рассматривание иллюстраций и их оценка становятся своеобразным способом выявления и концентрации читательского восприятия на конкретно-наглядной основе и способствуют возникновению потребности в анализе, создавая проблемную ситуацию столкновения читательского мнения и трактовки образов художниками-иллюстраторами Н.Кузьминым и К.Рудаковым.

Мы сознательно из множества иллюстраций к пушкинскому роману выбираем художников, откровенно не сходных по манере рисунка и по отношению к «Евгению Онегину», так как такое соседство поддерживает и возбуждает интерес к анализу.

Н.Кузьмин иллюстрирует **не** отдельные эпизоды романа, а сопровождает рисунками, сделанными в манере быстрого и легкого пера Пушкина, все течение произведения. Поэтому иллюстрации Кузьмина вбирают в себя разнообразие жизни, обрисованной в романе. Главным героем иллюстраций Кузьмина оказывается сам Пушкин. Вот он с Онегиным и Кавериным в ресторане Талона. Вот он на берегу моря мечтает о свободе и путешествии в Италию. Вот он или стремительно идет по деревенской дороге, или читает письмо Татьяны, или устал и довольно потягивается после шутивого окончания третьей главы. Пушкин ироничен в разговоре со светской дамой, весел в кругу своих друзей, сосредоточен при прощании с юностью, задумчив при явлении весны, печален после окончания романа, шутилив на улицах Одессы. Кузьмин писал: «Меня увлекала новизна этого активного подхода к иллюстрированию, и я, может быть, нарочно, объезжал стороной иные традиционные темы: Татьяна и няня, Татьяна с письмом, Онегин танцует с Ольгой, а Ленский ревнует... Имел ли я на это право? Я полагал, что имел: лирические отступления занимают в романе не меньше трети строф, и судьба героя то и дело перекрещивается с биографией самого поэта» (Пистунова А. Прикасясь к книге. – М., 1973. – С. 132).

Кузьмин иллюстрирует пушкинский роман в его живом течении, легкий штрих рисунков пронизан изящной иронией, которая не отменяет грации, поэзии. В этих иллюстрациях присутствует та поэтическая свобода, к которой стремился сам Пушкин. Так, Кузьмин часто не прорисовывает лица Татьяны, давая читателю возможность самому представить выражение ее лица в той или иной ситуации. Онегин в изображении Кузьмина поначалу насмешлив, скептичен, полон самоуверенности и иронии. Но к VIII главе герой как бы молодеет, преобразается, так как к нему приходит подлинное чувство, способность «забыть себя».

Иллюстрации Рудакова обрисовывают путь Онегина в романе иначе. Поясной портрет Онегина, который изображает героя в начале романа, обнаруживает то чувство превосходства, о котором Пушкин писал в эпитафии. Гордо поднята голова, изысканно одетый герой чуть небрежно, легко, свободно идет через балльную залу или светскую гостиную. Цвет фона резко контрастирует с фигурой Онегина, подчеркивая его стремление отделить себя

от среды, противопоставить себя обществу. В конце романа Рудаков рисует Онегина другим: в нем нет прежней самоуверенности, герой выглядит потерянным, даже жалким.

В портретах Татьяны Рудаков, напротив, фиксирует по ходу романа движение героини от провинциальной угрюмости, неловкости к самообладанию, сдержанности, духовной полноте.

Следует сказать, что в серии иллюстраций к «Евгению Онегину» Рудакову явно не удались иллюстрации к групповым сценам, «дуэтам». Иллюстрация к эпизоду «Письмо Татьяны» явно перегружена бытом. Шкаф, стол, стулья даны Рудаковым так весомо, что приковывают наше внимание больше, чем душевное состояние Татьяны. А между тем взгляд героини в этот момент вряд ли вообще замечает вещи.

Иллюстрация к эпизоду «Объяснение в саду» странным образом характеризует облик героев: Онегин – фантошавый малый, несколько смущенный глубиной чувств Татьяны. Ее тоскующие глаза отведены в сторону с сожалением. Так взрослый человек с грустью и болью замечает, что чувства, его переполняющие, неведомы ребенку. Но разве таковы отношения пушкинских героев в этот момент?

Неточность в передаче отношений героев в иллюстрациях Рудакова, как нам кажется, объясняется общей трактовкой эволюции героев.

Однако портретные иллюстрации Онегина, Татьяны, Ольги, Ленского у Рудакова великолепны. Здесь непосредственное чувство иллюстратора тоньше, сильнее, прямее связано с пушкинским взглядом на героев.

Сопоставление серий иллюстраций, а не только отдельных рисунков проясняет разность отношения художников к роману в целом и содействует выявлению читательского восприятия. Это совсем не значит, что от работ других иллюстраторов мы откажемся. Напротив, расположив иллюстрации Рудакова и Кузьмина по ходу развития действия в романе, мы в отдельных сценах обращаемся и к иным художественным решениям. Так, размышление над обликом Онегина может сопровождать рассматривание ксилографии Ф.Д.Константинова («В какой момент действия романа изображен здесь герой?»).

Иллюстрацию Ф.Константинова можно сравнить с портретом Онегина, выполненным Н.Кузминым («Почему художник для иллюстрации к I-й главе избрал эпизод, когда Онегин становит-

ся «подобным ветренной Венере?») или В.Конашевичем («Какие строки вы выберете для иллюстрации: глава I – «Читал, читал, а все без толку...» или глава VIII – «...чуть с ума не своротил. Или не сделался поэтом?»).

Обдумывая дальнейшие эпизоды романа, покажем иллюстрации Н.В.Кузьмина («Над чем иронизирует художник, рисуя сцену объяснения Онегина с Татьяной в саду? Кому вы сочувствуете здесь?»), И.Е.Репина («Как в сцене дуэли художник открывает разность характеров Онегина и Ленского?»), М.В.Добужинского («Узнали ли вы Онегина и Ленского? Какая из иллюстраций – Репина или Добужинского – острее передает трагизм дуэли?»). Покажем ученикам рисунок Пушкина, который долгое время принимали за портрет Ленского. Оказалось, что рисунок изображает В.Туманского («Почему можно было принять портрет Туманского за облик Ленского?»). Здесь же рассмотрим и иллюстрацию Н.В.Кузьмина, где изображены Ленский и Дуня с гитарой («Почему Ленский «бежал... беседы шумной» соседей-помещиков?»). Два профиля Ленского, набросанные Кузьминым, позволяют поставить вопрос: какая судьба для Ленского возможна:

Быть может, он для блага мира
Иль хоть для славы был рожден...

или

А может быть и то: поэта
Обыкновенный ждал удел?

Рассмотрим также портреты Ольги и Татьяны, нарисованные К.И.Рудаковым («В чем несходство сестер Лариных в романе Пушкина и в этих иллюстрациях?»). Возможны на этом уроке и такие вопросы: «Представляли ли вы себе Татьяну такой, как изобразил ее П.А.Федотов? Удачна ли иллюстрация М.О.Микешина? Почему так трудно изображать пушкинскую Татьяну?»

В урок интересно включить и иллюстрацию П.Л.Булнина «Татьяна в кабинете Онегина» («Почему так сурово и горько лицо Татьяны здесь?»).

К сцене последней встречи Онегина и Татьяны возьмем иллюстрации Рудакова и Добужинского («В чем видит каждый из художников трагедию героев?»), подумав над рисунком

П.П.Соколова («Спасительна или губительна для Онегина любовь к Татьяне?»). Изобразительный материал к урокам учитель найдет в альбоме «А.С.Пушкин и изобразительное искусство» (М., 1961). На уроках можно использовать специально созданный нами для проблемного анализа диафильм «Роман А.С.Пушкина «Евгений Онегин» (Л., 1973). Для подготовки к работе над иллюстрациями учитель может обратиться к книге Т.Г.Цявловской «Рисунки Пушкина» (М., 1970). См. также статьи Н.Петропавловской «Рисунки Пушкина на занятиях в старших классах» и В.С.Гречинской «Использование иллюстраций при изучении романа «Евгений Онегин» (Литература в школе. - 1974. - № 2), Г.Курочкиной «Изобразительная Пушкиниана» (Пушкин в школе. - М., 1978).

Все усилия учителя, направленные на сближение школьного изучения литературы с законами художественного творчества, помогают ученикам овладеть методом претворения литературного текста в других видах искусства. Развивая образное мышление школьников, этот метод служит способом эмоционального акцентирования текста, побуждает углубленно прожить текст и содействует развитию читателя.

Темп самостоятельного чтения учениками художественных произведений неодинаков на протяжении школьных лет. У учителя разных возрастов складывается свой ритм чтения, который зависит от направленности интересов, от «центров» внимания. Ученики V - VI классов обычно нетерпеливо «проглатывают» книги. Событийная основа произведения настолько увлекает их, что они скользят по тексту, поспешно стремясь решить главный для них вопрос: «Что потом?» У некоторых более вдумчивых детей при этом иногда возникает потребность перечитывания. Но читают «куски», отдельные, самые любимые эпизоды, пропуская описания, пейзажи, портреты. В этом возрасте медленное чтение почти всегда свидетельство неувлеченности книгой, вялого отношения к ней.

В VII - VIII классах темп чтения замедляется в основном по двум причинам. Испытывая удивление перед поступками героев, школьники теперь стремятся в текст, чтобы оправдать поведение персонажей, объяснить себе их действия. Замедление темпа происходит в этом возрасте также и потому, что в процессе чтения ученики начинают ассоциировать происходящее со своим душевным опытом. При чтении, как говорят сами школьники, возника-

ют «личные воспоминания», и это приводит к более медленному и вдумчивому освоению текста.

В IX - XI классах чтение замедляется, осложняясь эстетическим вниманием к тексту, стремлением осознать художественные связи внутри произведения.

Эта тенденция замедления темпа чтения не реализуется автоматически. Изучение литературы в школе призвано содействовать нормальной эволюции читателя. Для этого усилия школы должны быть сознательными и последовательными, так как им предстоит инерция возрастных свойств читателя, который при стихийности развития часто остается на низшей ступени беглого чтения. Кроме того, бурный поток информации, приводящий к необходимости «скоростного» чтения, закрепляет в современном читателе привычки, которые должны касаться лишь деловой, а не художественной литературы. «Ускоренное» восприятие также поддерживается новыми видами искусства (кино, телевидение). Ритм вообще несколько сдвигает прежние пропорции. Замечено, что исполнение произведений Баха, Вивальди, Гайдна, Моцарта в XX веке ритмически ускорено в сравнении со временем, когда созданы их произведения.

Полноценное восприятие художественной литературы невозможно без вдумчивого внимания. Навыки медленного чтения и развивают такие приемы анализа, как устное словесное рисование, составление киносценария, инсценирование, мизансценирование текста.

Устное словесное рисование

Реализация образов, возникших при чтении, в устном рисовании также содействует углублению субъективного начала разбора. Введение этого приема требует особого психологического и художественного текста, которым отмечены работы Т.В.Чирковской, посвященные этому вопросу. В устном словесном рисовании есть, с одной стороны, опасность простого пересказа текста, т.е. повторения без присоединения. С другой - устное рисование, пробуждая воображение читателя, создает возможность появления произвольных, внеконтекстовых ассоциаций.

Устное словесное рисование предполагает, что читатель, опираясь на образы, созданные писателем, детализирует свое видение в картине, которую словесно воспроизводит, описывает. Для учеников представляет серьезную сложность попытка в статичной картине, одномоментном изображении реализовать событие, сложные отношения героев. Здесь необходимы и знание законов живописи, и пластичность воображения.

Стихотворение Некрасова особой психологической сложности в себе не таит. Это позволяет строить разбор «Забытой деревни» на устном рисовании, оживлении тех сценок, из которых складывается поэтом неопровержимая картина народных бедствий. Однако быт и нравы далекого времени так мало знакомы ученикам, что основываться на их жизненных впечатлениях или на прошлом литературном опыте довольно затруднительно. Поэтому во вступительную беседу, основной темой которой является жизнь крестьянская при крепостном праве и в пореформенное время, мы включали картины русских художников: Неврев. «Торг», Мясоедов. «Земство обедает», Коровин. «На миру». Разные времена – разные художники, но выражение забитости, испуга, усталости и безнадёжности не исчезает с крестьянских лиц. В рассказ учителя, построенный на конкретных фактах, словесных картинах бесправия и нищеты крестьян, включились и произведения портретной живописи: Н.А.Ярошенко. «Голова крестьянина», П.П.Соколов. «Солдат, раскуривающий трубку». В классе шел разговор и о суровом «Полесовщике» Крамского, и о неиссякаемой теплоте и мягкости «Мины Моисеева». На двух-трех картинах останавливается учитель, затем ученики самостоятельно обдумывали **выбранную** ими картину, отвечая на вопрос: «Как в облике этого человека сказались его характер и судьба?»

Такое вступление к уроку разбудило воображение ребят, дало им в какой-то степени и материал для устного рисования, на котором строился анализ «Забытой деревни» Некрасова. Кроме того, в слово учителя вплетались те понятия, которые могут быть затруднительны для шестиклассников при чтении стихотворения Некрасова (бурмистр, управитель, хлебопашец вольный, рекруты, лихоимец, землемер, сердобольный). Таким образом, во вступлении к уроку было сделано многое для того, чтобы между современным юным читателем

и «Забытой деревней» не возникла стена отчуждения. Этой же цели сближения с картинами, нарисованными Некрасовым, был подчинен и анализ. Устное словесное рисование, широко примененное в нем, пробуждало сопереживание, сближало учеников с поэтическим текстом.

После чтения стихотворения ребятам было предложено сказать, какие картины деревенской жизни прошли перед их глазами, какую из них они видят особенно отчетливо. К устному рисованию приступили не сразу. Сначала обдумывали интонацию говорящего в этой сценке героя. Таким образом, одновременно с оживлением картин стихотворения в устном рисовании находится и эмоциональный ряд, готовящий к выразительному чтению (он фиксировался на доске).

Первая строфа стихотворения не вызвала особенных затруднений: контраст робкой просьбы Ненилы и грубой жестокости бурмистра помог ребятам сразу найти верное обозначение Интонаций и развернуть свое ощущение этих героев в устной иллюстрации. Без такой подготовки ученики лишь называли чувства героев, но не разворачивали их в пластический образ (Ненила – «робкая, наивная, трепещет от надежды и страха» и т.д.). Ненила представляется им «сухонькой старушкой, одетой бедно и аккуратно, на ногах лапти»; «У нее усталые глаза и все лицо в мелких морщинах, и стоять ей тяжело, она на палочку опирается, а вторую руку, протянула к бурмистру, то ли защищается от его грубых слов, то ли просит лесу»; «Она пришла, наверное, не первый раз к бурмистру просить, и поэтому лицо у нее смущенное»; «Свое «Вот приедет барин...» Ненила произносит с робкой надеждой».

Бурмистр вызвал негодование ребят. В его портрете они не просто описывали облик, но мстили ему за жестокое равнодушие. Его ответ Нениле ребята воспринимали как «презрение к слабому человеку», как «грубую насмешку в лицо». С такой интонацией они считали нужным читать фразу «Нет лесу, и не жди, не будет!», и соответственно этой интонации ученики так описали позу бурмистра в иллюстрации: «Он сидит (встанет он разве ради Ненилы!) почти спиной к старушке и только голову чуть повернул к ней; надменно, свысока смотрит на Ненилу. Он толстый, у него пальцы жирные, самодовольная рожа, ноги кривоватые, обуты в блестящие, начищенные сапоги. И лицо его так же блестит, как сапоги, а волосы

расчесаны на пробор, их мало. Одет он ярко, пестро». Стоило только разбудить воображение ребят, как чувства их стали неудержимы: они не способны преодолеть свое негодование, и каждый новый штрих портрета бурмистра обрушивается на него, как удар.

Рисуя иллюстрации к следующим образам, ученики приближаются к прояснению смысла стихотворения.

«Почему стихотворение, в котором нарисованы обычные картины деревенской жизни, было запрещено цензурой?» – этот вопрос побуждает учеников еще раз обдумать композицию стихотворения, выяснить его смысл.

Отдельные случаи деревенской жизни внешне как будто и не связаны друг с другом. Но в самой последовательности их, в замыкающем каждую строфу рефрене «Вот приедет барин...» прописывается общая картина.

В сущности, каждый эпизод рассказывает о том, чего лишены крестьяне (дома, земли, права и человеческого счастья). Пожалуй, единственное, что им оставили, – это надежда на барина. «Оправдается ли она?» – спрашиваем мы у класса. Все дружно отвечают: «Нет!», но мотивировки разные. Некоторые ученики говорят, что надежда крестьян не осуществилась, потому что барин умер. И для того, чтобы показать ребятам, что стихотворение Некрасова написано не об иронии слепой судьбы, обращаем внимание на последние строки. «Представьте себе, что стихотворение заканчивается строкой: «А в гробу-то барин...» Каков был бы смысл?» И тут даже самые слабые ученики говорят, что стихотворение тогда было бы написано о нелепой случайности («Все надеялись на барина, а он умер»).

Но когда мы узнаем, что новый барин ничуть не лучше, что он даже не взглянул на крестьян и с неприличной на похоронах поспешностью отбыл в Питер (ирония автора в соседстве несовместимых действий: «слезы вытер, сел в свою карету и уехал в Питер»), наш вывод из этой истории становится горьким и определенным. Какое же чувство вызывают крестьяне «Забытой деревни» у читателя? Как сам Некрасов относится к ним? «Сочувствие к крестьянам смешано здесь с досадой на них, – говорят ребята. – Зачем они так долго терпели унижения и обиды? Зачем они надеялись на барина?»

Выяснение эмоционального лейтмотива стихотворения подводит класс к выразительному чтению. Многообразие интонаций и

обилие разнохарактерных героев требуют чтения в лицах. Урок завершается домашним заданием, в котором ребятам предлагается написать, какой им видится забытая деревня. Мы считаем очень важным собрать все впечатления в общую картину, образно завершающую разбор. Приведем наиболее характерные работы учащихся.

«Забытая деревня.

На картине изображена очень бедная старая деревня. В углу над речкой нахохлилась старая ветхая деревушка. Она уже еле-еле стоит. Кажется, дунет ветер и снесет ее, как пылинку. Она обнесена плохим, уже наполовину изломанным забором. Эта деревушка как бы уединилась, а дальше за огородами идет целый ряд домиков, тоже старых и ломаных. Среди них встречаются совсем плохие. А дальше виднеется большой деревянный дом барина, где сейчас живет бурмистр».

«Медленно текущая речка (она «протекает» через всю картину). На левом берегу речки – деревня. Покосившиеся заборы, плохонькие домишки, обмазанные глиной, соломенные крыши. Грязная немощеная дорога. Игрушечные огородики. Бедность и убожество царит здесь. Даже деревья, растущие здесь, почти голы. А дальше, за деревней, огромное поле. Оно все пестреет от человеческих фигурок. И малые, и большие – все работают. Их грязная одежда не радует глаз пестротой красок. Все одеты в одежду из грубого небеленого полотна. И только по меже важно расхаживает явно не относящийся к этой толпе бурмистр. Его крикливая, пестрая, безвкусно раскрашенная одежда сразу же бросается в глаза».

Предлагая ученикам словами нарисовать иллюстрацию к произведению, учитель не должен ставить их в позицию сложного соревнования с художником слова. Вряд ли целесообразно, например, применять этот прием, если писатель сам подробно нарисовал портрет героя или пейзаж. Картина степи, созданная Гоголем в «Тарасе Бульбе», так поэтична, что ученики немного в ней могут добавить. Портреты мальчиков в «Бежином луге» Тургенева столь тщательно нарисованы, что за обликом каждого героя видится его характер. Здесь необходимо не устное словесное рисование, а аналитические вопросы типа: «Чьими глазами увидена степь днем и кто из героев видит ее ночью? Почему у Илюши «сдвинутые брови не

расходились»? Отчего он «обеими руками то и дело надвигал себе на уши войлочную шапочку»? Эти вопросы помогут ученикам проникнуть в характер «тайной психологии» художественных описаний Тургенева.

Там, где писатель детализирует описание, задание типа устного словесного рисования затрудняет детей своей невыполнимостью, отсутствием возможности выразить свое видение героя. Уместнее предложить ученикам нарисовать портрет Кости в тот момент, когда он рассказывает о русалочке. Тургенев не дает здесь портрета героя, но речь его настолько выразительна, что у детей возникает потребность представить его облик, опираясь на детали портрета, нарисованного писателем, но не воспроизводя его буквально.

Работая над второй главой романа Пушкина «Дубровский», которая трудна для учеников прежде всего тем, что «протокол», документ суда, введенный Пушкиным в повествование, как бы отчуждает юного читателя от происходящего, мы предлагаем классу устно нарисовать портреты Троекурова и Дубровского на суде. Такое задание вызвано необходимостью эмоционально приблизить текст к пятиклассникам. (Процесс работы над устным словесным рисованием этой сцены и психолого-методические выводы см. в нашей книге «Роман А.С.Пушкина «Дубровский» в школьном изучении», с. 87 - 90.)

Устное словесное рисование в тех или иных формах сохраняет свое значение и в старших классах. Нарисовать портреты гостей Фамусова на балу, увидеть лицо Ионыча в тот момент, когда он любит «по вечерам вынимать из карманов бумажки, добытые практикой... от которых пахло духами, и уксусом, и ладаном, и ворванью», взглянуть в лицо Данко в момент его подвига - все это необходимый труд читателя, в любом возрасте обязательное для него сотрудничество.

Изучая читательское восприятие учениками комедии А.С.Грибоедова «Горе от ума», мы убедились, что совпадение сцен, которые ярко увидены при чтении, и сцен, вызвавших сильную эмоциональную реакцию, так постоянно, что вывод может быть только один: образное видение, конкретность зрительных и слуховых представлений при чтении рождается эмоциональным присоединением к прочитанному. Представления и чувства при чтении тесно связаны.

Отсюда следует и методический вывод: подготовкой к устному рисованию, словесному изображению представлений, возник-

ших при чтении, должна быть работа, вызывающая непосредственный эмоциональный отклик у учеников. Давать задания на образное видение лучше тогда, когда разбужены чувства учеников. Тесная связь образного видения и эмоции позволяют использовать и обратный путь через усиление, конкретизацию представлений - к чувству. Устное рисование, таким образом, может стать одним из средств усиления эмоциональной стороны анализа. Однако формы существования устного словесного рисования должны постепенно усложняться, видоизменяться. Словесное рисование должно учитывать естественную для учеников последовательность освоения жанров живописи. Многие искусствоведы отмечают, что школьникам поочередно становятся доступны сюжетная картина, портрет, пейзаж, натюрморт. В такой последовательности и нужно предлагать задания по словесному рисованию. Новые трудности, разнообразные в каждом случае задачи - условие эффективного применения этого приема в практике школьного анализа.

Составление киносценария

Кино оказалось избранником XX века. И не случайно. Современный человек наделен жадой движения. Век открыл ему такие скорости, что самые дерзкие желания осуществляются стремительно, самые далекие пространства оказались доступны. В этих необычайных скоростях есть опасность скольжения, неполноты впечатлений, даже поверхностности. Кино было спасительным изобретением. Преодолевая возможность срыва, опустошения человека от мелькания событий, хаотичности, разорванности сознания, кино наделило искусство одновременной способностью детального анализа и широкой всеобщности взгляда, зоркой проницательностью и поразительной подвижностью. Кино с его динамизмом и крупными планами соединило макро-и микромир. Возможность стремительных перенесений, облета вселенной и упорного, трезвого рассматривания мгновения характерны для XX века и свойственны природе кино. Родственность кино и общественной психологии нашего времени, а не только техническая вооруженность и повсеместная доступность фильма сделали кино самым демократичным, массовым искусством современности.

Однако многие ученые считают, что самая сложная информация более благоприятно усваивается с помощью печатной страницы, а не видимого изображения, что процесс чтения более индивидуален, чем реакция кинозрителя. Альберто Моравиа писал, что «творчество зримого образа» не приведет к «закату книги». Преимущественный интерес к кино, по мнению Моравиа, объясняется прежде всего тем, что «на историческую арену выступили сейчас огромные человеческие массы - массы тех, кто лишь недавно овладел грамотой». Литература и кино оказываются не соперниками, а союзниками в духовном обогащении человека. В их отношениях господствуют не принцип взаимозаменяемости, а дополнительности. Литература, как учебный предмет, единственно представляющий искусство от начала до конца школьного обучения, не может не реагировать на существование кино. Киновпечатления школьников изменяют характер читательского восприятия, обогащают и углубляют изучение литературных явлений. Увлечение детей кино нелепо считать бедствием, объявлять примитивом. Упреки здесь бесполезны. Детское мышление, если можно так выразиться, кинематографично. В кино дети признают искусство, родственное природе их сознания.

Как часто бывает, закономерность выявляет крайний случай. Ученики V класса смотрят немую ленту или, на их собственном языке, «бесшумное кино». Далекие по типу люди, не во всем понятные времена, архаическая манера игры. Но внимание детей не ослабевает. В чем дело? Откуда такая напряженность интереса? Беседуем после просмотра.

- Здесь разговоры не мешают. Написаны главные слова. Ну, всегда хочется знать скорей, что будет дальше, а люди в фильмах со звуком все объясняют, объясняют...

- А мне в немом кино нравится, что сразу видно, кто хороший, кто плохой.

- И еще вот я хотела сказать. Вот когда в фильме слова говорят, так можно ничего не делать. А в бесшумном кино это нельзя.

Дети полувнятно, но мудро и вполне точно выразили в этом разговоре свою позицию: их привлекает подчеркнутая событийность немого фильма. Динамика действий не подменяется в этих лентах словесным потоком. Обостренность, рельефность характеристик героев в немом кино для детей оказываются близкой. Их

зрение любит резкость светотени. Но, разумеется, дети не только «Великого немого» любят. С кино у ребенка и юноши - коренные связи.

В самом деле, школьник видит мир в движении, смена зрительных образов захватывает его. Динамизм - неотъемлемый признак киноискусства. И дело здесь не в остроте сюжета, не во внешней событийности, а в напряженной, драматической смене планов, ракурсов, настроений. Даже сонная вялость ситуации не может быть передана в кино статично, если режиссер не склонен к наивному натурализму. Детское мышление конкретно. В кино мысль не может быть передана в отвлеченной форме, если она не хочет умереть, не дойдя до зрителя. Детское мышление ассоциативно. В кино ассоциация строит фильм (монтаж).

Современный школьник часто откладывает недочитанный роман ради новой киноленты, многие узнают «Анну Каренину» сначала на экране и лишь позже - с толстовских страниц. Часто учителя воспринимают престиж экрана трагически. Увлечение кино для многих педагогов - признак падения интереса к литературе, упадка самой культуры чтения. И в ревностном желании - отстоять литературу мы прибегаем к самому нехитрому оружию - забвению кино в школе. Мы делаем вид, что его не существует, мы обходим готовый вспыхнуть разговор о кино на уроке. Мы подавляем интерес к кино «защищая» литературу. А между тем надо развивать интерес к кино. И через это развитие, через сопоставление кино и литературы убеждать школьников в том, что искусства не могут взаимозамещать друг друга, что есть целые области жизни, чувств, ума человеческого, подвластные только литературе и выражимые только ею.

Еще в 20-е гг. учителя пробовали на уроках составлять киносценарий по литературному тексту. В последнее время этот прием претворения литературного произведения снова привлек внимание. И какими благодарными, творческими читателями оказываются школьники, когда мы предлагаем им, условно говоря, экранизировать страницы повести Катаева «Белеет парус одинокий» или «Разведку Метелицы» Фадеева, рассказ Чехова или отрывок из «Кладовой солнца» Пришвина. Такие уроки покоряют общим воодушевлением класса, смелостью воображения ребят, тонким проникновением в литературный текст.

Конечно, в школе не готовят сценаристов. Создание киносценария лишь своеобразный прием изучения текста. Но в ходе его дети не только учатся понимать язык кино, не только знакомятся со спецификой любимого и знакомого им искусства, но глубже и пристальнее всматриваются в литературное произведение. Для того чтобы писать киносценарий по литературному произведению, надо прожить его, надо взволноваться его вопросами, надо по-настоящему увидеть его героев. Конечно, на уровне литературы киносценарий не более, чем игра. Но школьники рады ей, отдаются ей безраздельно, потому что в этой игре – творчество. Идет урок в VI классе. Мы делаем киносценарий по отрывку из повести Катаева. Петя впервые в жизни оказался лицом к лицу с опасностью. Он должен перенести патроны в штаб восставших. Огромный двор пуст и грозит мальчишке каждым своим закоулком. «Петя спустился в подвал. Он долго шел ощупью в душном, но холодном мраке... Ужас охватывал мальчика всякий раз, когда его ресницу задевала паутина, казавшаяся ему крылом летучей мыши», – пишет Катаев. Как перевести этот абзац в кинокадры? Ни холода, ни духоты экран напрямую передать не может. «Пусть летучая мышь вдруг вылетит и испугает Петю», – предлагает кто-то. Но летучей мыши не было. Пете только казалось, что это она, когда он задевал паутину. И вот, наконец, маленькая девочка «увидела» этот кадр: «Все должно быть отдельно. Вот Петина рука скользит по мокрой стенке. Рука отталкивается, стенка неприятная, но Петя держится за нее. Потом ноги Пети. Он нащупывает следующую ступеньку и боится ступить дальше. Потом глаза. Петя широко раскрыл их, он ничего не видит в темноте. Почему все отдельно? Потому что, когда страшно, кажется, что тебя разломали, никак все тебе не подчиняется».

Чтобы так увидеть кадр, надо на секунду преобразиться в Петю, понять его чувства, ощутить его тревогу, опасность.

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

Работая над киносценарием, дети наглядно убеждаются в том, что не все в литературном тексте можно перевести на экран, что есть вещи неперебиваемые, не растворимые в потоке кинообразов..

Вот фраза из начала чеховского «Хамелеона»: «Открытые двери лавок и кабаков глядят на свет божий уныло, как голодные пасти». Экран способен донести настроение этого «пейзажа», но четкий смысловой образ литературного текста не может быть воссоздан на экране без известных потерь. Сталкиваясь с претворением литературного текста в киноизображение, ученики начинают понимать, что каждый вид искусства неповторим и независим. Общеэстетическое значение такой работы, как составление киносценария, огромно. Этот конкретный опыт влияет на детей могущественнее, чем прямые проповеди о пользе литературы, о том, что невозможно заменить просмотром фильма чтение книги. Составление киносценария углубляет понимание литературного текста и раскрывает специфику кино.

Представим конкретно, как протекает эта работа, на примере составления киносценария по VI главе повести «Дубровский» (Трофимова В.В. Тема крестьянского бунта в повести А.С.Пушкина «Дубровский» // Вопросы преподавания литературы в средней школе. – М., 1965).

В начале урока или на внеклассных занятиях учитель покажет кинофрагмент знакомого ученикам фильма и, опираясь на непосредственные впечатления от просмотренного, выяснит такие понятия, как крупный, средний, общий план. При этом важно показать детям смысловое значение смены планов. Почему и когда используется крупный план? Что дает общий план для понимания того или иного эпизода? Является ли средний план только средством перехода от крупного к общему или он имеет самостоятельное значение? В той или иной форме эти вопросы помогут школьникам осознать организацию кадра. Процесс построения фильма не может миновать и вопроса о монтаже. В этом поможет учителю книга И.В.Вайсфельда «Так начиналось искусство кино» (М., 1972). Нужно сказать, что практически дети в элементарной форме отвечают на эти вопросы легче, чем можно предположить. Им помогает не только природная любознательность, но и близость самых привычных для них видов искусства – кино и телевидения.

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

Важно найти общий мотив сценария, объединяющий эпизоды в одно целое. Пушкиным этот мотив намечен – разгорающееся

пламя. От свечи Дубровского Архип зажигает фонарь, от фонаря зажигает сено, взвившееся пламя «осветило весь двор», дом запылал, поднявшийся ветер «огненной метелью» рассыпал искры на всю деревню», «пожар свирепствовал», пока все не оборотилось в «яркие угли».

Обдумывание каждого эпизода позволяет ответить на вопросы: «В чём горе Владимира Дубровского? Почему он решает сжечь дом? Отчего этого же хотели дворовые? Почему Архип людей погубил, а кошку спас? Зачем дворовые ушли с Дубровским?» и т.д. Работа над первыми эпизодами протекает в классе коллективно. На доске и в тетрадях учеников - план записи.

Место действия | Смена планов

Звук



В ходе беседы содержание одного-двух кадров выясняется общими усилиями учащихся и записывается. Затем для ускорения работа идет устно. Дома ученики создают письменный вариант сценария и **наглядно убеждаются** в том, что не все в литературном тексте можно перенести на экран, что есть вещи, не переводимые на язык кино. Сталкиваясь с претворением литературного текста в киноизображение, ученики начинают понимать, что каждый вид искусства неповторим и незаменим.

Инсценирование

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

Прежде всего, инсценирование побуждает учеников к творческому «претворению» литературных образов и, как все приемы активизации читательского восприятия, возбуждает воображение и сопереживание. Во-вторых, инсценирование позволяет усилить динамику конфликтов произведения, острее прочертить сюжетные линии в сознании учеников. В-третьих, инсценирование обращает внимание к художественному тексту. Однако, для того

чтобы эта работа не превратилась в пародию, необходимо предлагать школьникам посильные задания. Инсценирование большого эпического произведения в школе невыполнимо, потому что требует огромного творческого труда. Здесь мы можем предложить учащимся инсценировать лишь эпизод. Инсценирование же рассказа, особенно когда в центре его одно событие, когда он написан как сценка, - задача, посильная для учеников даже средних классов (Чехов. «Хамелеон»).

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

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

Сначала намечаем основные эпизоды, которые помогут составить общий сюжет инсценировки по городским главам.

1. В казенной палате. 2. Обед у полицмейстера. 3. Бал. 4. Разговор двух дам. 5. Собрание у полицмейстера. 6. Ноздрев у Чичикова. 7. Бегство Чичикова из города.

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

Осмыслив общее направление работы над инсценировкой, попытаемся найти образец этого жанра у самого Гоголя. Разговор двух дам, в сущности, готовая инсценировка, выразительное чтение этого эпизода в классе помогает ученикам представить требования их к будущей работе. Мы наблюдаем

построение диалога, характер авторских ремарок. Эти наблюдения над формой неотрывны от осмысления содержания. Всматриваясь в эпизод, Мы присутствуем при возникновении сплетен. Отвечая на вопросы: «Как и почему Чичиков из «прелестника» в разговоре двух дам превратился в «негодного человека»?», «Как дамы объясняют себе покупку мертвых душ?», ученики видят комическую изменчивость суждений городских сплетниц.

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

Прием мизансценирования мы подробнее раскроем в главе о драматическом произведении.

Изучение литературного произведения в школе требует гармонического соединения мысли писателя и читательского восприятия. Поэтому в пределах одного разбора находят свое место как методы чтения и претворения литературного текста, так и методы анализа и комментирования его.

Приемы анализа художественного текста должны уравнивать читательское восприятие, способствовать преодолению отклонений читательских впечатлений от авторской мысли, диспропорций восприятия. Если восприятие суммарно, понятийно, отвлеченно, мы в анализе шире применяем приемы претворения, развивая читательское сотворчество, содействуя конкретизации литературных образов. Если, например, читательское восприятие субъективно, эмоционально, конкретно, мы в большей степени опираемся на приемы анализа, проясняющие авторскую мысль, общую концепцию произведения. При этом выбор приемов анализа «от обратного» по отношению к читательскому восприятию не должен приводить к исключительному господству приемов одного ряда.

ЛИТЕРАТУРНОЕ ТВОРЧЕСТВО ШКОЛЬНИКОВ

Литературное творчество школьников, являясь одним из способов самовыражения личности, стимулируется художественными впечатлениями, подсказывающими форму проявления реальных чувств и мыслей. Жизненные впечатления - основа литературного творчества, но изучение литературы в школе способно содействовать их углублению и эстетическому

выражению. Каждый писатель дает ученику новый ракурс видения жизни и обогащает стилистическими формами ее отражения в искусстве. И сочинения по жизненным впечатлениям, в сущности являясь продуктами литературного творчества учеников, могут обогащаться опытом изучения литературы. Для этого учителю необходимо найти систему работ, реализующую итоги литературных штудий и требующую переноса их на жизненный материал. От придумывания собственных загадок и сочинений сказок о предметах и рассказов об оживании вещей после изучения фольклора в V классе - к портрету дерева при изучении пейзажной лирики. От сочинения фантастических рассказов после знакомства с «Маленьким принцем» Экзюпери или рассказами Брэдбери - к попытке развернуть мораль басни в своем сюжете.

От сочинения «Человек интересной судьбы» после прочтения «Выстрела» Пушкина - к дневнику героя, подсказанному опытом изучения «Детства», «Отрочества», «Юности» Л.Толстого. Изучение литературы в школе дает опоры и видению жизни, и воплощению своих переживаний в художественном тексте. При этом важно, чтобы ученики стремились не к подражанию классикам, не к мертвой стилизации, а овладению тайнами искусства. Работа эта начинается в школе с элементарных, достаточно трудных для учеников пересказов с изменением лица рассказчика.

Разнообразные виды пересказа, усложнение системы задания, связанных с ними, тщательно разработаны нашей методикой (Н.В.Колокольцев, В.Г.Седова). В работах В.Я.Коровиной проявилось стремление не только сделать пересказ средством развития устной речи учащихся, но конкретно определить выбор вида пересказа в зависимости от этапа анализа литературного произведения.

Проявлению читательского восприятия, усилению активности читательского воображения способствуют творческие пересказы, прежде всего пересказ с изменением лица рассказчика. Когда мы поручаем детям передать встречу в Метелице от лица пастушонка, они не могут это событие воспринимать нейтрально, напротив, лирически присоединяются к нему. Для школьников V - VI классов пересказ с изменением лица рассказчика - занятие увлекательное, если герой близок им, вызывает их симпатии. В этом случае детям хочется говорить от

его имени, «переселиться» в него. Однако здесь часто происходит подмена героя читателем. Как избежать этого? При изучении романа Пушкина «Дубровский» на уроке, который назван нами «Учитель» и посвящен характеристике Дубровского-Дефоржа на материал VII - IX глав романа, мы предлагали этот вид работы.

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

Работа над пересказом с изменением лица рассказчика протекает в классе одушевленно, активизируя процесс общения учеников. Каждому хочется хоть на минутку почувствовать себя Дубровским, который представляется детям настолько близким, что они называют его «Володей». Однако это ощущение близости героя и подводит. Дети подставляют свои реакции, заменяют собой героя. И от этой опасности необходимо отвести класс при работе над пересказом. С другой стороны, часть учеников склонна передавать события совершенно эпически: «Приехал Спицын... Глебова начала свой рассказ... Исправник стал читать приметы...» Эпизоды передаются подробно, но вне лирического освещения, личность рассказчика при этом не раскрывается. Поэтому учитель в работе над пересказом постоянно побуждает учеников к выявлению реакций героя: «Что мог думать и чувствовать Дубровский при появлении Спицына? Как Владимир отнесся к рассказу Глебовой?» и т.д. Работа эта трудна, потому что внешне Дефорж остается бесстрастным, он отделен от присутствующих барьером мнимого непонимания языка. Одновременно приходится следить за тем, чтобы выявить в пересказе историческую и культурную дистанцию между пушкинским героем и юным современным читателем.

Мы следим за тем, чтобы в пересказе Дубровский говорил слогом, свойственным его речи, а не с лихостью мальчишки

думал: «Так бы я сейчас и дал Спицыну по противной роже» (эта фраза очень настойчиво внедряется в пересказ многими учениками).

Творческий пересказ обеспечивает не только развитие определенных читательских качеств ученика, но и способствует постижению смысла литературного произведения. Это побуждает нас в измененном виде сохранить этот прием работы и в старших классах. Когда мы изучаем Грибоедова «Горе от ума», можно предложить ученикам на заключительных занятиях обдумать, что произойдет в доме Фамусова на следующий день после отъезда Чацкого. «Домысливание» действия не должно быть, однако, произвольным фантазированием. В творческом рассказе ученикам необходимо руководствоваться логикой развития характеров и сюжета комедии. Это «эпилог», созданный читателями после чтения и изучения пьесы, поможет выявить, насколько верно усвоена авторская мысль.

На уроках по пьесе Горького «На дне» ученики могут собрать разбросанные в тексте детали о прошлой жизни обывателей ночлежки и в творческом пересказе воссоздать жизненный путь героев, приведший их на «дно». Такой прием работы позволяет ученикам понять законы жизни, изображенной Горьким, пережить судьбу героя, увидеть трагедию обезчеловечивания людей. Произвольность читательских истолкований здесь может быть сдержанна, если сравнить творческие пересказы учеников со сценарием Горького «По пути на дно».

Другие стороны литературного творчества учеников представлены в отдельной главе.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

- Какие виды деятельности обеспечивают общение писателя с читателем?
- Чем отличается чтение от анализа литературных произведений?
- Как связаны и в чем отличны друг от друга литературоведческий и школьный анализ художественного произведения?
- Попробуйте осуществить все этапы исполнительского анализа на одном из стихотворений: Пушкин. «Пророк»; Лермон-

тов. «Пророк»; Некрасов. «О Муза! я у двери гроба!..»; Маяковский. «Необычайное приключение...».

- Как трансформируются в школьных условиях литературоведческие приемы анализа текста? Каковы функции каждого из приемов анализа?

- Какие строки черновиков пушкинского «Анчара» вы выберете для того, чтобы показать в классе?

- Чем отличаются такие способы претворения литературного текста, как словесное рисование, киносценарий, инсценирование? Какой из них вы предпочтете дать ученикам при изучении второй и последней части романа Лермонтова «Герой нашего времени» («Максим Максимыч», «Фаталист»)? Попробуйте сами проделать предложенную ученикам работу.

Литература

📖 Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. - М., 1985. - Глава III.

📖 Никольский В.А. Методика преподавания литературы в средней школе. - М., 1971. - Глава 5.

📖 Кудряшов Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. - М., 1981.

📖 Искусство анализа художественного произведения. - М., 1971.

📖 Найденов В.С. Выразительность речи и чтения. - М., 1969.

📖 Айзерман Л.С. Дар души и дар глагола. - М., 1990.

📖 Семанова М.Л. Творческая история произведений русских писателей. - М., 1990.

ГЛАВА V

ЭТАПЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ

Общение ученика с художественным произведением - сложный и противоречивый процесс, требующий от учителя сознательных усилий для активизации его протекания. Еще Н.М.Сokolov в книге «Изучение литературных произведений в школе» писал о необходимости вступительных занятий, предваряющих и подготавливающих чтение, о разборе произведения, помогающем ученику проникнуть в авторский смысл, и о заключительных занятиях, подводящих итоги изучения.

Рассмотрим эти этапы с точки зрения их функций в процессе общения ученика с текстом.

ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ

Встреча с художественными произведениями должна быть подготовлена, иначе она останется не замеченной учеником. Наше сознание фиксирует лишь вещи, значительные для тех вопросов, которыми мы одушевлены. Согласно учению грузинского психолога Д.Н.Узнадзе, характер наших действий зависит от установки, понимаемой им как основная реакция субъекта на воздействия ситуации, как склонность или непредрасположенность к восприятию тех или иных явлений. Элементарную роль установки выясняет такой психологический опыт. Испытуемым на

экране показывают мяч и предлагают нажать кнопку, когда появится другой предмет. После многократной демонстрации мяча никто из испытуемых не нажимает кнопки при появлении кольца с тем же диаметром. Почему люди не заметили перемены на экране? Установка на восприятие мяча была создана. И если установка оказывает столь решительное воздействие на элементарные процессы, то при восприятии искусства ее роль многократно возрастает.

На заре нашей кинематографии, в 20-е гг., режиссер Л.Кулешов проделал такой эксперимент. Кадр с портретом мужчины он в одном случае предварил показом на экране стола, где дымилась тарелка супа, в другом - смонтировал с кадром, где **девочка** весело прыгала, держа в руках скакалку. И зрители, смотря на одно и то же лицо героя, сказали в одном случае, что он голоден, в другом — что он радостен.

Создание **установки** на чтение литературного произведения в школе **должно** вызвать не только интерес к книге, но и определенную направленность восприятия. Вступительные занятия призваны очертить круг ассоциаций, важных для восприятия произведения, вовлечь его в проблемы, создать русло, по которому будет двигаться читатель.

Одним из возможных способов такой подготовки к чтению оказывается оживление личных впечатлений, связанных с темой произведения, которое предстоит читать.

М.А.Рыбникова не раз советовала учителю «чтение предварить живыми впечатлениями». Действительно, такой прием создает личностную основу читательского восприятия, включает в чтение эмоциональный опыт ученика. Беседа, предваряющая чтение, собирающая жизненные впечатления учеников, должна, как писал Н.М.Соколов, «вызывать у детей настроение, подходящее к содержанию произведения».

Оживление личных впечатлений может предварять чтение и искусно вплестаться в него, так как для глубокого осмысления произведения необходимо, как пишет Н.И.Кудряшев, «найти ассоциативную связь между мыслями и представлениями учащихся и образами поэта». Так, перед чтением «Паруса» Лермонтова в классе мы завяжем разговор о том, кто из учеников видел море и какие чувства рождались на его берегу. А перед чтением «Зимнего утра» Пушкина затеем разговор о любимых временах года, о том, чем радуется и печалит

зима. На фоне этого разговора появляется голос поэта как новое мироощущение и смысл.

Так, перед изучением «Анчара» Пушкина проводим в классе такую беседу. В эпоху НТР человечество достигло невиданного всевластия в своих действиях. XX век, высвободивший энергию атома и протянувший руку в космос, вмешивается в строение ген, прогуливается по Северному полюсу и Антарктиде, добывает нефть со дна морей и рушит горы. Казалось бы, человек победил природу и продиктовал ей свои желания. Но сегодня мы начинаем понимать, что это насилие над природой оборачивается медленным, но неотвратимым возмездием. Воды рек и озер отравлены химическими стоками, воздух городов становится опасным для легких, вырубленные леса не защищают от ветров. И мы начинаем понимать, что наша власть над природой - пиррова победа, что мы нарушили законы природной гармонии. Один из учеников возражает: «Но ведь и в природе есть зло. Волки, воспетые в романе «Плаха» Чингизом Айтматовым, все-таки хищники. Даже от крыс не жди жалости». Другой ученик спорит с ним: «В природе нет бесцельного зла, все свершается для чего-то, каждая травинка кому-то нужна. Опасное для одних существ, спасительно для других. Мы знаем, что мухомор - ядовитый гриб, но лоси им лечатся. **Змея не ужалит**, пока не наступишь на нее». И как новый и более глубокий взгляд на проблему читается далее стихотворение Пушкина.

В качестве прелюдии, создающей установку на чтение, на уроке литературы может выступать музыка, изобразительное искусство, фильм. При этом важно, чтобы, настраиваясь на волну чтения с помощью других искусств, ученики не слили текст с увертюрой, а ощутили его своеобразие на фоне близких мотивов. Так, на уроке перед чтением «Зимнего утра» Пушкина мы слушаем зимние пьесы Вивальди и Чайковского, обращая внимание на их несходство, затем рассматриваем полотна русских пейзажистов.

Зима - странное время года. Наверное, никто из нас не относится к ней однозначно. В ней есть чистота снега и неоглядный простор **опустевшей** земли, «сиянье розовых снегов» и «холодная краса», как писал Пушкин в романе «Евгений Онегин». Зима сурова. Резкий мороз, неистовое кружение злых метелей. Но есть в ней и другое: глубокий покой, когда

жизнь, кажется, замерла, праздничный блеск, когда все искрится при ярком до боли в глазах свете солнца.

Русские художники знали это разнообразие зимы, и каждый любил в ней нечто свое, близкое ему как человеку.

Посмотрите на картину **Шишкина** «На севере **диком...**». Эта сосна, гордо стоящая над пропастью, полна негибимой силы. Мрачное упорство и торжественная сила, суровая красота - любимые Шишкиным стороны зимы. Резкие контрасты цвета не нарушают цельности колорита этой картины. Серебристо-белые, синеватые тона господствуют в ней.

А теперь посмотрите на картину В.И.Сурикова «Взятие снежного городка». Сколько здесь веселья, удали, лихого задора, связанного с зимними праздниками! Как стремительно летит всадник сквозь хрупкие преграды снежных стен! Сама яркость картины, в которой голубоватый снег соседствует с красными, желтыми, коричневыми тонами одежды людей, празднична.

Художник Похитонов («Зима») любит в зиме нежную дымку снегопада, запорошенные снегом зеленые ели. Уютна и ласкова в его картине зима. У Бяланицкого-Бирули («В конце зимы») зима беззвучна, безлюдна, печальна. Грустным одиночеством веет от этих редких голых деревьев, от церквушки и изб, затерянных в ровной глади снегов, сливающихся с тусклым небом.

Так по-разному, несходно видели и чувствовали зиму русские художники.

А как к ней относился Пушкин? Вслушиваемся в его стихотворение «Зимнее утро» и подумаем, каким настроением оно наполнено, как меняются чувства поэта и картины зимы в стихотворении.

Средством создания Установки на чтение произведения могут выступать и **рассказ** об истории его создания, и эпизоды биографии писателя, вовлекающие школьников в круг его мыслей. При этом полезно использовать такую форму работы, как **заочная экскурсия**. Учебные фильмы по биографии писателя не могут заменить ее. Полезность этой формы урока объясняется тем, что заочная экскурсия вызывает большой интерес учеников, содействует развитию их творческого воображения, непринужденно знакомит со сложными вопросами.

Чтобы заочная экскурсия реализовала все возможности, заложенные в ней, необходима углубленная работа по ее подготовке. Составление сценария заочной экскурсии - дело сложное, кропотливое и длительное. Для того чтобы заполнить те «просветы» в **зрительном** ряду, которые невольно образуются при заочном путешествии, необходимы самые разнообразные и глубокие знания, многогранные ассоциации. Непосредственность впечатления в заочной экскурсии во многом обеспечивается свежестью, новизной, нестандартностью материала. В соединении эмоциональной образности и богатства фактических знаний - ключ педагогического и психологического воздействия заочных экскурсий.

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

Подготовка заочной экскурсии требует тщательного **ознакомления** с мемуарами и другими документами эпохи, с письмами, дневниками и произведениями писателя. Не менее тщательно должен быть отобран и подготовлен зрительный материал. Рисунки, картины, различные карты и планы, фотографии - все это поможет оживить прошлое, заставить сквозь современный облик мысленно увидеть черты времени, в которое мы погружаемся. Очень важен и звуковой фон экскурсии. Основную и самую дорогую для нас мысль мы подчеркиваем музыкальным лейтмотивом, иногда музыка оттеняет подтекст речи, вызывает новые ассоциации, подчас она дается в открытую (любимые произведения писателя, романсы, написанные на стихи поэта).

В процессе проведения заочной экскурсии необходимо органическое объединение всех ее элементов (речи, зрительного ряда и звукового оформления). Обдуманное включение в работу учителя-экскурсовода действий учеников, оправданное построение маршрута экскурсии, **выделение** объектов подробного наблюдения и вещей, о которых говорится мимоходом, создание эффекта присутствия - обо всем этом приходится помнить при ведении экскурсии. Сам рассказ экскурсовода должен быть словесно наглядным, точным, живописным и при всей

тщательности подготовки обладать заразительностью импровизации. Все, о чем идет речь в заочной экскурсии, должно представать перед учениками непосредственно, как происходящее «сегодня, здесь, сейчас», потому что только импульсивность, незаданность речи поможет сложиться живым впечатлениям.

Облик писателя, его судьба вызывают в учащихся наибольший интерес и взволнованность тогда, когда мы даем возможность непосредственного контакта он говорит с читателями как «живой с живым», когда обстоятельства его жизни представляют в конкретных картинах.

В этих целях полезно проследить течение одного дня Толстого в Ясной Поляне, провести с писателем три вечера в разном окружении, в разных ситуациях (Пушкин в Аничковом дворце в кругу друзей и дома, за письменным столом, наедине с рукописью и книгами).

Перемены в душевном складе и мировоззрении писателей могут быть замечены при рассказе о том, как по-разному в разные годы воспринимались ими места, связанные с их юностью (Тургенев в Спасском-Лутовинове, «Отечество нам - Царское Село»). Своеобразие облика писателя можно выявить, показав, как различно ведут себя люди в сходной ситуации: «Узники Петропавловской крепости (декабристы, Чернышевский, Горький)», «Чернышевский и Достоевский на каторге».

Очень увлекательны и заочные экскурсии, построенные как путешествие вместе с писателем. Они дают возможность увидеть, как разнообразные впечатления связываются с творческими замыслами, как писатель вторгается в жизнь не только своими произведениями, но и непосредственными действиями («С Пушкиным по следам Пугачева», «С Маяковским по Союзу Советов»).

Трудность и увлекательность заочной экскурсии состоит в том, что это путешествие не только в пространстве, но и во времени.

Еще одно положительное качество заочных экскурсий — работа творческого воображения учеников. Заочная экскурсия в сущности представляет собой рассказ со зрительным рядом. Рассказ поддерживается зрительными впечатлениями не всецело, как в кино, а только в отдельных звеньях, эпизодах. Однако эти час-

тые сопоставления рассказа и картины (фото, рисунка и др.) как бы рожают психологическую инерцию: ученик видит картину даже тогда, когда перед ним на экране ничего нет, а звучат только слова рассказа.

Заочную экскурсию представляется возможным проводить тогда, когда учащиеся уже знакомы в какой-то мере с творчеством и личностью писателя. Для творческого воображения нужен материал.

Вопрос об источниках заочной экскурсии тесно связан с отбором, организацией материала. Многие мемуаристы стараются быть добросовестно подробными в своих описаниях. Для заочной экскурсии излишняя детализация опасна, она может утомить учащихся. Также важно не попасть в плен быта. Когда мелочи доминируются, получается экскурсия такого типа, которую высмеял Маяковский в стихотворении «Версаль»:

Вот тут
Помпадуршу
водили под душ,
вот тут
помпадуршины спаленки.

Каждая деталь должна быть значительной, в ней должен быть глубокий подтекст.

Какие элементы заочной экскурсии представляются необходимыми? Во-первых, заочная экскурсия должна дать представление об облике писателя, показать «жизнь лица», отражение характера и мыслей в портрете. Во-вторых, учащиеся должны понять, какие стороны характера художника вызваны обстановкой его жизни. Окружение должно быть представлено не только событиями и лицами знакомых и друзей, охарактеризованных бегло, одним-двумя штрихами, но и пейзажем, который особенно помогает передать настроение. Обстановка, окружение писателя, центральные события общественной жизни, круг его любимых произведений искусства и авторов — все это должно постепенно подводить к выяснению лейтмотива творчества того или иного периода. Заочная экскурсия дает возможность ввести учеников в творческую лабораторию писателя, показать творческий процесс, его характер, его особенности. Представим себе, как реально строится заочная экскурсия на примере темы «Тургенев в Спасском-Лутовинове», предваряющей изучение «Бежина луга».

Ворота усадьбы. В Спасском-Лутовинове начиналась для Тургенева любовь к родной земле. Трудная любовь, в которой были и нежная преданность, и отчаяние.

Мавзолей. Одинокий страж усадьбы - мавзолей. Он построен основателем ее Иваном Лутовиновым для самого себя и окружен заброшенным теперь сельским кладбищем. Оно мрачно, как легенды **об** этом жестоком барине.

Тургенев не мог повторять пушкинских строк:

И хоть бесчувственному телу
Равно повсюду истлеть,
Но ближе к милому пределу
Мне все б хотелось почивать.

Тургенев не хотел быть похороненным на родном кладбище.

Церковь. Такой же просветленной, стройной была усадебная церковь и при Тургеневе.

Здесь состоялась торжественная служба в честь бракосочетания блестящего офицера Сергея Николаевича Тургенева, который женился по расчету на некрасивой и немолодой уже владелице 100 000 десятин земли и 5000 душ Варваре Петровне Лутовиновой. Невозмутимо и благостно внимали святы горьким молитвам дворовых. В холодной церкви маленький Иван Тургенев не мог избавиться от ощущения пустоты, зловещей и гулкой.

Дом. Цветник. За церковью благоухал когда-то огромный цветник. Но аромат его был горек для Тургенева. Как-то за один сломанный цветок по приказу матери высекли всех садовников.

Конюшня. Здесь, в конюшне, собственная «усадебная полиция» обычно совершала экзекуции.

А из господского дома слышались звуки кокетливой пасторали. Юный Тургенев часто приходил к дворовым постройкам.

Погреб. Может быть, у этих дверей с ружьем в руках защищал он девушку, проданную соседнему помещику.

Флигель. Может быть, из этих окон видел, как отнимали детей у крепостной камер-фрейлины Агашеньки.

Дорога. И он уходил. К полям, реке, пруду.

Сквозь еле приметные штрихи проступала таинственная жизнь природы. Слагались первые строки стихов:

Откуда веет тишиной?
Откуда мчится зов?
Что дышит на меня весной
И запахом лугов?..

Окрестности Спасского. Следы прожитой жизни. Их нелегко найти здесь. Много изменилось. Но мы все-таки попытаемся прийти сюда вместе с Тургеневым... 70-е годы. Один из последних приездов писателя на родину. Придорожные ракиты. «Когда я подъезжаю к Спасскому, - вспоминал Тургенев, - меня на каждый приезд охватывает странное волнение...»

Ветер мягкими волнами нес ему навстречу знакомый запах поспевающей ржи. Родина встречала его **теплом**, и свежестью летних дней. Но вот и сад. Въезд в аллею. «Люблю я эти аллеи, люблю **серо-зеленый** нежный цвет и тонкий запах воздуха под их сводами, люблю пестреющую сетку светлых кружков по темной земле...» Этот тенистый сад, полный поэзии и тихой грусти, до последних дней был самой глубокой привязанностью Тургенева. «Продажа Спасского была бы для меня равносильною с окончательным решением никогда не возвращаться в Россию... Продать Спасское - значит для меня лечь в гроб...»

Наследники не уберегли Спасского. Но полностью восстановленная в 1976 г. усадьба поможет нам представить, каким выглядел дом в дни приезда писателя в Спасское.

Столовая. Мерный стук английских часов встречал Тургенева в **столовой**.

На стенах дремали портреты знатных предков, говорят, кисти великого Рокотова. Портреты.

Что кроется за этим надменным изяществом? Тургенев любил «разглядывать» тайны их судеб. Но кто это? Рядом с чопорными лицами Тургенев повесил портрет своей няни.

Малая гостиная. Живя здесь подолгу, Тургенев боялся сонного оцепенения провинции. Диван, прозванный самосоном, **обещал** сладкий послеобеденный сон и лениво-приятные мысли. Избегая соблазна, Тургенев подсаживался к шахматному столику, составлял партии, которые печатались потом в парижских журналах. Здесь он чувствовал себя полководцем. Ведь он был сыном офицера 1812 г. Портрет отца.

Большая гостиная. У Варвары Петровны бывали Жуковский, Загоскин, Дмитриев. Здесь же, в гостиной, Тургенев поставил рояль. В тишине ночного Спасского, как нигде, становились нужны Моцарт, Бетховен, Мендельсон. Вместе с ними врывались радостные надежды и пронзительные воспоминания. Портрет Полины Виардо. «Мне радостно сказать

вам, - писал Тургенев Полине Виардо, - что я ничего не видел на свете лучше вас, что встретить вас на своем пути было величайшим счастьем моей жизни, что моя преданность и благодарность вам не имеет границ и умрет только вместе со мною, - вы - все, что есть самого лучшего, благородного и симпатичного на этом свете».

Библиотека-бильярдная. На этом бильярде Варвара Петровна обыгрывала когда-то своих уже взрослых сыновей. И деды Тургенева развлекались здесь кием и книгами. Книги были сплошь французскими, кроме русских сонников и календарей. Тургенев населил эти шкафы своими постоянными собеседниками... Гете, Сервантес, Шекспир, Диккенс, Флобер. С ними он разговаривал на их собственном языке. Но особенно душевными были беседы с Пушкиным, Лермонтовым, Гоголем. Лист с иностранным текстом и пометками Тургенева. Вот обрывки этих разноязычных диалогов. А вот другой диалог на русском языке, и все-таки разноязыкий: матери и сына. Образованная Варвара Петровна едва писала по-русски. В небрежении к языку было ее презрение к народу. Вот заметки из «журнала» матери Тургенева, который она называла «Чем недовольна?».

«Увирайт, что ей семь лет, которую он привел, а она совсем старая, и 600 рублей - я говорю он оправдывается, глуп и плут и вор довел меня до того, что побила его по морде, но, себе более вреда сделала чем ему».

А вот строки ее сына (автограф стихотворения в прозе «Русский язык»). В Спасском Тургеневу было дано видеть этот народ, слышать этот язык.

Парк. По вечерам в пустом барском доме становилось одиноко. Хотелось задержать уходящее солнце, видеть живые лица. Он шел к Варнавицкому колодцу, к его чистой, родниковой, освежающе-прохладной воде. Колодец. Такой воды он не пил больше нигде. Дорога в Спасское.

Проселочная дорога несла ему навстречу частое цоканье копыт, ребячьи крики. В этом стремительном и радостном движении была бодрость, вызов угасающему дню. Но всадники проносились быстро, и вечерняя дремотная тишина снова охватывала мир. В этом покое были не только доверчивая ясность и равновесие сил. В угрюмом молчании открывалось грозное и равнодушное лицо природы. Оно подавляло вели-

чием и холодностью. Человек чувствовал себя пред ним беззащитным. Мрачный уголок парка. «О, как все кругом было тихо и сурово-печально - нет, даже не печально, а немо, холодно и грозно в то же время! Сердце во мне сжалось... Точно я падал в неизведанную темную глубину, где уже все стихало кругом и слышался только тихий и непрерывный стон какой-то вечной скорби».

Но и под этим гаснущим небом была жизнь. Тургенев мог часами созерцать ее неутомимое движение. Он любил эту неустанную изменчивость природы. Его радовало, когда затишье неожиданно прерывалось грозой. Грозное небо. Пейзаж. Он знал, что без бурь человеческое сердце не выстрадает мгновений счастья, без дерзких взлетов искусству не откроется бессмертие, без прорыва не свершится подвиг. Кабинет. «Никогда я не работал так, как с тех пор, что живу здесь: провожу ночи у письменного стола». Холодные глаза византийской иконы пристально и недолгоумно следили за ним: человек, сидящий за столом, поклоняется другому богу - искусству.

Стол Тургенева.

Прошла ночь... Рукопись. Но так много за это время свершилось. Застрелился Нежданов. Марианна рассталась с юными надеждами. Окончен роман о трагической судьбе народников. Писателю кажется, что целая вечность разделяет это утро и вечернюю грозу. Опустошения нет... Здесь - Спасское, родина, тишина.

«Сад мой сейчас великолепен, зелень ослепительно ярка, - такая молодость, такая свежесть, что трудно себе представить... Весь мой сад наполнен соловьями, иволгами, дроздами - прямо благодать». Картины Я.Полонского... В этой беседке он когда-то писал «Рудина»... Наброски, эскизы, эпизоды - их он делал всюду. Но собрать все воедино, дать глубокое русло жизни - для этого нужно было Спасское. И кажется, повсюду здесь звучат голоса тургеневских героев.

Аллея. Спасское неизменно влекло Тургенева. Оно было его колыбелью и его творением. И с горькой грустью, уже зная, что он умрет на чужбине, Тургенев писал друзьям: «Когда вы будете в Спасском - поклонитесь от меня дому, саду, моему молодому дубу, - Родине поклонитесь».

Заочная экскурсия, таким образом, вовлекает ученика в мир писателя, приобщает его исторически, эмоционально к давнему

времени. И при чтении художественных произведений общение школьников с писателем будет более глубоким, волнующим и прямым.

Средством создания установки на чтение эпического и драматического произведений могут служить и фрагменты текста, представленные в классе учителем, телефильмом и вызывающие у учеников острый интерес. М.А.Рыбникова начинала изучение «Евгения Онегина» с чтения сцены дуэли. Многие сегодня вызывают интерес к «Отцам и детям» Тургенева, начиная читать 10-ю главу романа, где спор «нигилистов» и «консерваторов» оказывается проблемой, вполне злободневной для современных школьников.

Иногда учитель во вступительном слове перед чтением большого произведения дает как бы путеводитель по нему, вычленив основные сюжетные линии, знакомя в самом общем виде с судьбами героев, подчеркивая цепь событий. Полезность такого ориентирующего читателя пролога отмечала ленинградский учитель и методист А.С.Дегожская.

Мы уже говорили, что чтение современных произведений («Расплата» Тендрякова перед «Преступлением и наказанием» Достоевского) способно создавать установку на восприятие классики.

В любом случае встреча юных читателей с текстом должна быть подготовлена и протекает плодотворно только при наличии установки на чтение.

РАЗБОР ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Второй этап изучения литературного текста начинается после чтения и открывается выявлением читательских впечатлений школьников. Выше уже шла речь о том, что в читательском восприятии важно определить и эмоции, и работу воображения ученика, и осмысление им содержания текста, и эстетическую реакцию на форму литературного произведения. Разногласие читательских мнений о тексте обычно создает в классе проблемную ситуацию, которая при умелых действиях учителя может стать «установкой» на разбор произведения.

Проблемное обучение представляет собой систему связанных между собой и усложняющихся проблемных ситуаций, в ходе которых ученик с помощью и под руководством учителя овладе-

вает содержанием предмета, способами его изучения и развивает в себе качества, необходимые для творческого отношения к науке и жизни.

Создание проблемной ситуации требует прежде всего найти острый вопрос, который явится началом, завязкой проблемного подхода к теме. В последнее время высказывалось мнение, что любой вопрос, побуждающий к работе мысли, ведущий к самостоятельным усилиям учеников, можно назвать проблемным. Это не так. Когда мы, скажем, спрашиваем школьников, почему сквозными образами поэмы Блока «Двенадцать» оказываются ветер и снег, мы требуем от них умственных усилий, но еще не создаем проблемную ситуацию. Другое дело, если вопрос обнаруживает многосторонние возможности его решения, намечает многие варианты ответов («Почему в конце поэмы появляется образ Христа?»).

Проблемный вопрос не обязательно требует альтернативной формы, которая часто оказывается естественным способом выражения противоречия («Спасает или губит Раскольников Порфирий Петрович?»). Вопрос, заданный не в категорической форме «или-или», создает тоже возможность неоднозначных ответов, ведет к поиску и необходимости развернутого доказательства решения.

Для того чтобы проблемный вопрос развился в проблемную ситуацию, необходимо обнаружить разные его решения, сопоставить разные варианты ответов.

В вопросе «Почему чиновники приняли Хлестакова за ревизора?» нет внешних признаков проблемности. Однако он предполагает неоднозначные ответы. Одни ученики, вопреки мысли Гоголя, считают, что рассказы Хлестакова о Петербурге ввели чиновников в заблуждение. И, для того, чтобы снять эту версию, уводящую читателя от замысла Гоголя-художника, учитель расскажет о комедии Квитко-Основьяненко «Приезжий из столицы», где герой-авантюрист намеренно выдает себя за высокое лицо. Гоголевский Хлестаков почти не повинен в обмане и не создает, что обманывает.

В классе в ответ на вопрос раздаются и другие голоса: причину обмана ученики видят в страхе чиновников, боязни возмездия за «злоупотребления». Этот мотив уже более верен, но он не единственен в комедии Гоголя. Хлестаков оказывается кумиром потому, что в каждом из героев живет его тень. Стремление иг-

рать роль хоть на ступеньку выше той, которую отвела ему жизнь, составляет внутреннее желание и городничего, и чиновников, и дам, и даже Бобчинского и Добчинского. Поэтому Хлестаков и мог показаться героем в этом городе (Подробнее см. об этом в кн.: Докусов А.М., Маранцман В.Г. Комедия Н.В.Гоголя «Ревизор» в школьном изучении. - Л., 1975). В литературоведческих работах последнего времени такое рассмотрение причин значительности Хлестакова ярче всего выражено в работах Н.Я.Берковского «Комедия империи» (Литература и театр. - М., 1969) и Б.Костелянца «Еще раз о «Ревизоре»» (Вопросы литературы. - 1973. - № 5).

Таким образом, не только вопросы, в формулировке которых звучит альтернативный выбор, но и вопросы, заданные в более спокойной форме, могут быть неоднозначны по содержанию, возбуждать энергию класса и вести к проблемной ситуации. Но определенные качества выступают в нем на первый план.

Чем же проблемный вопрос отличается от вопроса, рассчитанного на репродуктивную деятельность? Как правило, он сложен, иногда выступает в форме противоречия, однако разрешимого для учеников.

Когда при изучении романа Фадеева «Разгром» мы ставим вопрос «Прав ли Мечик, обвиняя Левинсона в жестокости?», ученики и не хотят присоединяться к Мечiku, вызывающему явное и постоянное неодобрение автора, и в то же время далеко не сразу соглашаются со страшным решением Левинсона. Для разрешения проблемной ситуации приходится исходить не только из соображений доброты и пользы, а увидеть мучительную и неизбежную диалектику событий и движений человеческой души. Положение отряда, неизлечимая болезнь Фролова не единственные аргументы в защиту Левинсона. Мечик, так решительно протестующий против «приговора», который вынес Левинсон, Фролова не спас, не остался с ним, не предложил взять его на свое попечение. Гуманизм Мечика, по убеждению Фадеева, оказывается фальшивым, ибо это словесный гуманизм, не подкрепленный действием. Итак, проблемный вопрос должен обнаружить «второй план» фактов, не очевидный для учеников смысловой подтекст.

Проблемный вопрос одновременно должен быть задачей, увлекательной для школьника, отвечать его потребностям, входить

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 человеческим 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

факт, а широкий круг материала. Проблемный вопрос, как правило, выявляет связи отдельных элементов художественного текста с общей концепцией произведения.

Изучая первое действие пьесы М.Горького «На дне», мы можем спросить, почему обитатели ночлежки дразнят друг друга и в чем сказались их раздражение. Этот вопрос потребует от учеников внимания к художественным деталям, к психологической мотивировке реплик и поступков героев. Они заметят ядовитую реплику Бубнова, обращенную к Сатину («Хрюкаешь...»), подумают, почему Клещ твердит Квашне: «Врешь!..», поймут, зачем Барон отнимает книгу у Насти. И в этом раздражении откроется недовольство «скептиков» не столько жизнью, сколько неуспокоившимися людьми, еще мечтающими, еще ждущими чего-то, еще на что-то надеющимися.

В художественном произведении все взаимосвязано, и потому многие вопросы, поставленные в анализе, обладают качеством собирательности по отношению к литературному тексту.

Однако проблемным вопросом мы называем такой, в котором более откровенно выражена перспективность, возможность выхода к другим более крупным вопросам, соединения с ними. И потому для анализа первого действия пьесы Горького мы изберем **проблемный** вопрос такого типа: «Кто перед нами: люди или «обломки»?» Если согласиться с тем, что проблемный вопрос имеет особые свойства, то нельзя любое задание, требующее от ученика умственных усилий, считать проблемным. В этом случае мы отчетливо видим, что реально в ученом процессе сосуществуют элементы проблемного обучения и репродуктивной деятельности, требующей от ученика воспроизведения полученных знаний.

В условиях проблемной ситуации отчетливо обнаруживаются позиции учеников. Задача учителя здесь сводится к тому, что он помогает выявить разнообразным точкам зрения, выразительно сформулировать их. Необходимая для преподавателя в условиях проблемной ситуации объективность состоит в том, чтобы равно внимательно выслушивать аргументы учеников, несогласных друг с другом. Следует сказать, что течение проблемной ситуации нарушается, если в классе сразу выявляются все аргументы в пользу одной из точек зрения. Pro и contra должны чередоваться, ибо это побуждает тща-

тельно обосновывать позицию, **более глубоко** разрешать проблемную ситуацию. Монолитное изложение аргументов в пользу одной из точек зрения как бы отменяет право других на существование, уменьшает остроту проблемной ситуации, гасит интерес.

Таким образом, проблемное обучение требует от педагога сложного мастерства, необходимого и для верной постановки проблемного вопроса, и для убедительного разрешения. В условиях проблемной ситуации связи между учеником и учителем становятся непосредственнее, активнее.

Проблемная ситуация для учеников неизбежно перерастает в проблемную ситуацию для педагога, который должен учесть и специфику художественного произведения, и читательское восприятие учеников. Возможные противоречия между мнением читателя и позицией писателя - это тоже своего рода проблемная ситуация, которую педагог разрешит на уроке.

Затруднение, создавшее проблемную ситуацию, необязательно разрешается в диспуте. Проблемная ситуация может быть также разрешена и в лекции учителя, в его размышлении над проблемным вопросом, уже заинтересовавшим учеников.

Учитель порой выступает не в роли ведущего беседу, а в роли организатора самостоятельных поисков школьников. Однако этим же задачи его не ограничиваются. Педагог стремится продолжить проблемную ситуацию и поэтому ставит класс перед новыми трудностями.

Проблемная ситуация на уроках литературы приобретает целый ряд специфических свойств, обусловленных природой искусства.

✧ Многозначность художественного произведения приводит к вариативности читательских трактовок текста и способствует возникновению проблемных ситуаций на уроке литературы.

✧ Выбор между различными вариантами решения проблемного вопроса на материале искусства далеко не всегда может быть доведен до категорического разрешения.

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

Проблемная ситуация, возникающая при выявлении читательских мнений в начале разбора произведения, служит его «завяз-

кой» и оправданием анализа в глазах учеников./Разбор нельзя начинать до тех пор, пока у учеников не возникли вопросы к тексту, настойчиво требующие решения,»

Однако последовательность разрешения этих вопросов, сам ход разбора может быть различен в зависимости от характера произведения и уровня литературного развития школьников.

Школьный анализ избирателен по материалу, вовлеченному в разбор. Далеко не всегда возможно использовать черновые варианты, полностью характеризовать ритмическую структуру, рассматривать каждое звено произведения. Учитель часто опирается на «рельефы», самые показательные, откровенные по своему идейно-художественному значению элементы, ведущие к общему представлению о произведении. Однако **отбор важнейших** проблем и доступных для учеников ракурсов рассмотрения произведения не должен приводить к искажению его смысла. Сила общего впечатления, охват произведения в целом, хотя бы на уровне эмоционального освоения, остаются неперенным условием школьного анализа. В этом смысле целостность оказывается обязательным качеством школьного изучения произведений искусства.

Выбор основного мотива анализа не должен отменять внимания к другим сферам произведения.

Построение школьного анализа опирается на сложившиеся в методической науке и школьной практике пути изучения литературного произведения.

Путь изучения - это особая последовательность разбора, своеобразный ход, «сюжет» рассмотрения литературного произведения. Обычно выделяют три пути разбора: «вслед за автором» (или, как его условно называют, целостный), «по образам» и проблемно-тематический. Каждый из них обладает особыми свойствами, влияющими на отношение учеников к произведению, определяющими самый процесс его постижения. В зависимости от этих свойств каждого пути разбора определяются целесообразные условия его применения. Учителю важно понять, когда и почему он избирает определенный путь анализа. Вместе с тем многие словесники говорят о смешанном пути анализа, в ходе которого рассматриваются то события произведения в их сюжетной последовательности, то образы героев, то сквозные темы или проблемы. Такая точка зрения как будто привлекательна живым своеобразием, отка-

зом от схемы. Однако, чтобы целесообразно вести анализ, необходимо осмыслить каждый путь в его специфике, изучить его функции.

Выбор пути изучения литературного произведения в школе определяется многими мотивами: художественной природой произведения, системой работы по литературе в данном классе, опытом анализа ранее изученных произведений, целью, которую ставит перед собой учитель в данном разборе, уровнем развития учеников, **характером их читательского восприятия**. В принципе каждый из путей разбора при соответствующих видоизменениях может быть использован в любом классе. Однако и анализ «вслед за автором», и рассмотрение системы образов, и проблемное изучение произведения как законченная последовательность расположения литературного материала становятся доступны на определенном уровне развития школьников.

Разбор -«вслед за автором»

Анализ «вслед за автором», в основе которого **лежит** сюжет произведения, а основным звеном является эпизод, сцена, глава, имеет ряд неоспоримых достоинств. Естественность порядка разбора, **повторяющего** на более сложной основе процесс чтения, следование за развивающейся мыслью автора, эмоциональность, возникающая при вовлечении класса в сопереживание, рассмотрение произведения во взаимодействии формы и содержания - таковы **достоинства** этого пути анализа.

Глава за главой проходят здесь перед учениками. Они следят за течением сюжета, выделяя центральные эпизоды, психологически мотивируя поступки героев, вглядываясь в художественную ткань произведения. Все это неоспоримо **полезно**.

Однако практическое удобство этого пути, объясняющееся тем, что школьники могут постепенно, «посильно» знакомиться с отдельными частями произведения, оборачивается иногда ограниченностью анализа. Анализ часто сосредоточен здесь в рамках эпизода и потому не может достаточно глубоко и свободно прояснить связи отдельного звена со всем строем произведения. Трудность свободного сопоставления разных звеньев при постепенном освоении произведения по ходу развития действия ведет часто к неясному представлению об об-

шей **концепции**, к отсутствию обобщенности в анализе. Поэтому появляется опасность растворения в тексте, превращения анализа в сплошное комментированное чтение.

Учитывая все эти обстоятельства, представляется полезным определить условия наиболее эффективного применения анализа «вслед за автором».

Если считаться с возможностями литературного восприятия, то анализ в V - VII классах следует строить, опираясь на событийную основу произведения. От поступка к характеру, от события к смыслу - таков характерный путь школьного разбора, намеченный еще Рыбниковой и названный ею «вслед за автором». Этот путь реализует потребность активного сопереживания и интерес детей к действию, к событийной стороне **произведения**. Читательское восприятие младших подростков обладает ещё одним качеством, которое диктует обращение в V - VII классах к анализу «вслед за автором», - это своеобразная частичность восприятия. Крупные планы впечатлений от отдельных звеньев произведения заслоняют при чтении детьми **художественного** текста его общий план.

Понятный и близкий читателю-ребенку слой рассказа **закрывает** при первом знакомстве художественное целое, не позволяет увидеть причинной связи событий. Эпизод с Муму, например, действительно центральная часть рассказа Тургенева, которую дети замечают. Но мысль произведения нельзя понять, не осмыслив истории с Татьяной, ухода Герасима от барыни. Дети наделены способностью остро воспринимать главное событие, но обладают распределенным художественным вниманием. Частичность восприятия приводит к выпадению из читательского сознания существенных звеньев сюжета, к неполноте понимания авторской идеи.

В то же время ученики беспомощны в объяснении композиции рассказа. Среди вопросов, заданных после чтения рассказа Тургенева «Бирюк», был такой: «Почему рассказ начинается с описания грозы?» Дети, как правило, дают лишь житейские мотивировки: «Если бы не было грозы, то мужик бы не поехал рубить дерево и Бирюк не поймал бы мужика», «Барин не встретился бы с Бирюком, а мы ничего не узнали все точно о Бирюке».

Такой фон читательского восприятия делает анализ литературного произведения довольно трудным занятием в младших

классах. Анализ здесь еще **не** является настоящей потребностью **учеников**, что побуждает нас часто обращаться к скрытым приемам, **облекать** его в игру, усиливать его занимательность, приближать к процессу чтения.

Такой фон читательского восприятия и побуждает обратиться к анализу «вслед за автором», который восстанавливает в сознании учеников авторскую последовательность событий, детализирует сюжет произведения, позволяет влиять на его осмысление постепенно.

В программу VII класса включен рассказ Тургенева «Бежит луг». Рассказ о детях, но во многом не для детей. Очень часто, адаптируя смысл рассказа для семиклассников, учителя ограничивают его «идею» борьбой с суевериями и сочувствием Тургенева к крестьянским детям, хотя в методике существует немало работ, где художественный текст рассмотрен тонко и поэтически.

Научный, литературоведческий подход к творчеству Тургенева не позволяет ограничивать смысл рассказа. «Бежин луг» - произведение о сложных связях человека и природы, у которой, по мысли Тургенева, есть не только «приветливо-лучезарное», но и грозно-равнодушное **лицо**.

В письме Беттине Арним в 1841 г. Тургенев писал: «Природа - единое чудо и целый мир чудес: таким же должен быть каждый человек - таков он и есть... Чем была бы природа без нас, - чем были бы мы без природы? И то и другое немыслимо... как бесконечно сладостна — и горька - и радостна и в то же время тяжела жизнь».

...Стоит только выйти в открытое поле, в лес и - и если, несмотря на все радостное состояние души, чувствуешь все же в сокровенной ее глубине какую-то сдавленность, внутреннюю скованность, которая появляется как раз в тот миг, когда природа овладевает человеком».

Это убеждение прошло через всю **жизнь** Тургенева и завершилось созданием стихотворения в прозе «Природа».

И в «Бежином луге» природа для Тургенева - двуликий **Янус**: она дает отраду тишины, просветление, чистоту, но она же заставляет человека чувствовать себя бесконечно малым перед ее простором, беспомощным перед ее таинственными силами. Понять эту сложную мысль рассказа Тургенева для учащихся необычайно трудно. Обойти же ее нельзя, это унич-

тожает основное поэтическое содержание произведения и ограничит уроки иллюстрацией известных уже детям идей, нарушит принципы развивающегося обучения. Поэтому и в школьном анализе рассказа мы должны искать путей к прояснению сложной мысли писателя. Пусть эта мысль для учеников не может быть законченно сформулирована, но в определенных смысловых гранях и общем эмоциональном ощущении рассказа она должна сказаться. Для осуществления этих целей можно предварить чтение и изучение рассказа заочной экскурсией в Спасское-Лутовиново и на биографическом материале раскрыть своеобразное отношение Тургенева к природе.

Заочная экскурсия в Спасское-Лутовиново, которая предваряет чтение и анализ рассказа, поможет ученикам войти в атмосферу тургеневской мысли, развернет перед нами жизнь, из впечатлений которой рождалась эта мысль. В воображаемом путешествии, возможном при очень конкретном, словесно изобразительном рассказе учителя, в отдельных звеньях поддержанном зрительным рядом (фотографии, картины), дети пройдут по аллеям спасского парка, заглянут в любимые писателем его уголки, почувствуют прелесть серо-золотистых бликов на земле, оцепенение замерших прудов, увидят простор полей, окружающих Спасское, легкие разбеги рощ, взлетающих на холмы. Но важно, чтобы во время заочной экскурсии дети почувствовали не только очарование, но и грозную силу природы, в тишине услышали не только просветление, но и угрюмое молчание, в бескрайности не только свободу, но однообразие.

Если заочная экскурсия осуществит эту цель, при чтении рассказа дети заметят в картине июльского дня не только то, что успокаивает и проясняет человека, но и то, что как грозная возможность таится даже в кротком облике дневной природы. Мягкость и нежность красок июльского дня даны Тургеневым как бы на фоне иных состояний природы («...небо ясно; утренняя заря не пылает пожаром. Солнце не огнистое, не раскаленное, как во время знойной засухи, не тускло-багровое, как перед бурей, но светлое и приветно лучезарное...»). Этот урок, который может быть назван «Два лица природы», обнаружит грозную изменчивость природы в контрасте мирного дня и внезапно наступившей **ночной тьмы**.

Следующий урок «Встреча с мальчиками» покажет ученикам, что природа как бы уравнивает перед собой всех: не только дети

в ночном, но и охотник испытывает тревогу перед таинственностью ночи и часто беззащитен перед нею.

На уроке «Дети и ночь» мы показываем, как голоса ночи управляют разговорами мальчиков, как несходно каждый из них чувствует и передает свое отношение к «странностям», таинственным происшествиям, как в облике, манере двигаться и говорить проступают удивительно своеобразные характеры крестьянских ребят.

И наконец, последний урок: «Кто же герой рассказа: мальчики, охотник или природа?» - сводит наблюдения анализа в единое целое, устанавливает связь сюжетных линий: охотник и природа, дети и природа, охотник и крестьянские мальчики. Центральной проблемой рассказа при таком рассмотрении оказывается вопрос о человеке и природе, об их связи и вечном, по мнению Тургенева, поединке.

В рассказе Тургенева природа вызывает в человеке не только радость присоединения к огромному миру, но и страх потерянности в этом мире. Природа щедра и одновременно сурова к человеку. Она щадит только покорившихся ей, сдавшихся на милость. Пока охотник настойчиво пытается узнать дорогу домой, он не может найти выхода. Но стоило охотнику решить, что он заблудился окончательно и смириться с этим, как вдруг он узнал места, по которым бродил («Я все шел и уже собирался было прилечь где-нибудь до утра, как вдруг очутился над страшной бездной... Я узнал, наконец, куда зашел»).

Погибает Павлуша с его «степной удалью и твердой решимостью». Он не боится природы, любит ее, пылливо отгадывает ее загадки, смеется над страхами «предвиденья», «спокойно возражает» боязливым предположениям товарищей. И хотя он впечатлителен («Васин голос слышал»), дурной примете он противопоставляет бесстрашное: «Ну, ничего, пушай», - произнес Павел решительно и сел опять, - своей судьбы не минуешь». Здесь слышится бесстрашие перед судьбой, а не смирение перед ней. Тургенев, разумеется, показывает призрачность примет: «Он не утонул, он убится, упав с лошади». Даже в последний миг жизни Павел дан в движении, в порыве скачки. Драматический аккорд, завершающий рассказ, тревожит сознание читателя. Смерть Павлуши Тургенев связывает и с социальным неблагополучием русской де-

ревни, и с суровым законом деревни, и с суровым законом природы, признающей лишь «медленное одушевление жизни, а не решительный порыв».

В основе тургеневского рассказа - грустная мысль. Наши ученики вряд ли согласятся с таким отношением к природе и в VII классе не сумеют объяснить его истоки. Это придет позже, когда в историко-литературном курсе старших классов, осозная творчество писателя в целом, ученики поймут, что человек может чувствовать себя властелином природы лишь тогда, когда верит в возможность социальных перемен.

Тургенев больше верил в вечные законы жизни, которые неподвластны человеку, чем в социальную революцию. Сочувствуя революционерам, надеясь на исторический прогресс, Тургенев считал все же, что «в конце концов природа неотразима; ей спешить нечего, и рано или поздно она возьмет свое. Бессознательно и неуклонно покорная законам, она не знает искусства, как не знает свободы, как не знает добра... Человек ее дитя; но человеческое - искусственное - ей враждебно именно потому, что она силится быть неизменным и бессмертным». Природа, по мысли писателя, могущественнее общественных установлений.

Понять в VII классе эту мысль трудно. Но важно, чтобы ученики прониклись тургеневским чувством природы и, не соглашаясь с писателем, не обошли мысль, которая в старших классах разовьется в более законченное представление о философских взглядах Тургенева. Такой подход естественен для воспитывающего обучения, на принципах которого строится преподавание в школе. Мировоззрение не складывается из правил и поучений. Оно должно быть основано на пережитом и обдуманном собственном опыте. Без этого ему нет опор и оно легко может быть разрушено.

Полезность использования анализа «вслед за автором» в V - VII классах ни в коей мере не означает исключения его из арсенала средств работы в старших классах. Во-первых, и в VIII и в IX классах мы встречаем учеников, недостаточно литературно развитых. Во-вторых, при анализе произведений, стиль и течение которых с трудом открываются школьниками при самостоятельном чтении, анализ «вслед за автором» остается необходимым (например, поэма А. Блока «Двенадцать»). В-третьих, литературная природа произведения часто тяготеет к анализу

«вслед за автором» (развитие конфликта в драме не может быть последовательно рассмотрено вне этого пути разбора). В-четвертых, как мы уже говорили, литературное развитие должно не отсекается, а сохранять ценные качества, приобретенные ребятами в предшествующие периоды. В целях их сохранения мы обращаемся к анализу «вслед за автором» и в VIII - XI классах.

Таким образом, анализ «вслед за автором» при известных видоизменениях и усложнениях остается действующим и в старших классах.

Изучение системы образов произведения

Анализ образов-персонажей, пожалуй, самый привычный путь разбора произведения в школе. Он наделен наибольшей возрастной всеобщностью и способствует утверждению взгляда на литературу как на человековедение. Рассмотрение образов литературных героев часто оказывается неперенным условием анализа в V - VII классах. Однако законченное воплощение прообразный анализ получает обычно в VIII - IX классах, когда ученикам становится доступно рассмотрение системы образов произведения.

В литературном восприятии школьников VIII - IX классов остро сказывается процесс самоутверждения личности, которая в отрочестве складывается, пытается осознать себя. Психическое развитие в этом возрасте диктует обостренное внимание к нравственным вопросам. Что добро и что зло? Почему человек поступает так, а не иначе. Чем объяснить тот или иной поступок? Эти и другие вопросы нравственного порядка, вопросы человеческой личности и мотивов поведения становятся для учеников первоочередными. Это не может не сказаться на содержании и форме анализа. Учитывая этическую ориентацию ребят VIII - IX классов в их отношении к искусству, полезно строить анализ так, чтобы на первом плане оказывались образы героев произведения, нравственные коллизии. Это совсем не значит, что анализ ограничивается нравственным содержанием произведения. Постепенно в него включаются и эстетические и социальные мотивы. Но импульсом к анализу, как правило, здесь оказываются вопросы такого порядка: «Сломлен ли Мцыри неудачей побега?», «Отчего беспощадный к дворянам Пугачев помиловал Гриневу и помог

ему?», «Почему в послании «К **Чаадаеву**» «любовь, надежду, тихую славу» Пушкин назвал «обманом», «юными забавами»?», «В чем правы и в чем несправедливы друг к другу Печорин и Максим Максимыч?».

Подобные вопросы в VIII - IX классах оказываются основой анализа и часто побуждают строить разбор как рассмотрение системы образов произведения, хотя эти же вопросы могут включаться и в анализ «вслед за **автором**», и в проблемный.

Традиционный анализ по образам вызывает в печати много возражений, хотя широко применяется в школьной практике. Деление героев на главных и второстепенных, «представителей» и «одинок», сведение разбора к называнию черт героев и иллюстрирование черт цитатами - все эти штампы заслонили от учителей и учащихся положительные возможности прообразного пути разбора и породили справедливую критику. Между тем стремление учеников к нравственной оценке героев произведения, к объяснению их характеров делает рассмотрение системы образов весьма плодотворным на определенной ступени **литературного** развития. Подобная схема в анализе образа-персонажа должна и может быть преодолена, во-первых, разрушением замкнутости анализа характера героя, сопряжением персонажа со всей системой образов и, во-вторых, нахождением своеобразного ключа к каждому герою, каждому характеру.

Представим себе, как может строиться, складываться изучение системы образов поэмы **Н.В.Гоголя** «Мертвые души».

1-й урок. Поэма о «небокоптителях».

История замысла и писания поэмы. Заочная экскурсия «Гоголь в Риме». Формулирование учениками центрального вопроса: «Почему Гоголь назвал «Мертвые души» поэмой?»

2-й урок. «Тараканы, выглядывающие, как чернослив, из всех углов».

Сопоставление отношения к губернскому городу Чичикова и автора поэмы. Стилистический анализ как способ освоения учениками художественного метода Гоголя.

3-й урок. «Порядочная глушь».

Сопоставление характеров Манилова и Коробочки и их поместий. Композиционный анализ глав и выразительное чтение диалогов как приемы рассмотрения текста.

4-й урок. «Хозяйственная ли жизнь или не хозяйственная - мимо **их!**»

Создание проблемной ситуации с помощью вопроса: «Почему Ноздрев и Собакевич - мертвые души?» Просмотр кинофрагментов и их сопоставление с текстом поэмы.

5-й урок. «И до такой ничтожности, мелочности, гадости мог снизить человек!»

Создание проблемной ситуации сопоставлением двух эпох жизни Плюшкина («Как и почему «трудолюбивый хозяин» превратился в «прореху на человечества?»). Психологические и социальные корни метаморфозы. Эстетическое освещение образа (сопоставление Плюшкина со Скупым рыцарем Пушкина).

6-й урок. «Видный миру смех и незримые, невидимые ему слезы».

Устное рисование сатирических «гербов» к поместным главам и трагическом конфликте поэмы. Сопоставление «мертвых душ» с народными силами, изображенными в поэме.

7-й урок. «Озирать всю громадно несущуюся жизнь».

Связь сюжета городских глав с «Повестью о капитане Копейкине». Понятие о типизации (общие законы жизни столицы **и** провинции). Инсценирование как способ анализа отдельных эпизодов **поэмы**.

8-й урок. «Великая тайна нравиться».

Сообщения учеников о меняющемся поведении Чичикова в общении с разными людьми. Причины успеха Чичикова и краха его предприятия.

9-й урок. «Русь! Чего же ты хочешь от меня?»

Составление монтажа как способ выявления авторского взгляда на происходящее. Сравнение эстетических позиций Пушкина и Гоголя в анализе лирического отступления в VII главе и реминисценций из произведений Пушкина в тексте «Мертвых душ».

Как мы видим, система уроков, основанная на рассмотрении образов, также обладает многими достоинствами, обнаруживает центральные для автора произведения связи, которые мы стремились подчеркнуть естественным переходом от **анализа** характера одного героя к другому, сопоставлением их.

Иногда изучение композиции художественного произведения выделяют как особый путь школьного разбора. Изучая

структуру литературного текста, следя за связью частей и целого, отдельных компонентов произведения между собой, ученик, несомненно, проделывает работу, необходимую для постижения авторской мысли. Однако вряд ли в композиционном анализе можно заметить особую последовательность школьного разбора.

Если под композиционным анализом подразумевать последовательное изучение литературного произведения от его начала до последних страниц, то в сущности он тождествен разбору «вслед за автором». Если же в композиционном анализе видеть исследование сюжета, системы образов и других сторон художественной структуры произведения, вне порядка, созданного автором, это никак не определяет расположение материала в разборе.

Неточность термина «композиционный анализ» для определения пути разбора состоит еще и в том, что композиция художественного произведения – понятие широкое. Оно включает в себя и сюжет, и внефабульные элементы (авторские отступления, описания и т.д.), и систему образов произведения.

Так или иначе, термин «композиционный анализ» скорее содержит указание на материал, чем определяет последовательность изучения литературного произведения. Поэтому мы не считаем возможным называть композиционный анализ особым путем разбора.

В настоящее время, когда в школе укрепляются и развиваются принципы проблемного обучения, в поисках дидактов и методистов, в массовой практике школ начинает складываться проблемный путь анализа.

Проблемный анализ как путь школьного разбора

Для того чтобы охарактеризовать проблемный путь анализа, необходимо уточнить такие понятия, как проблемный вопрос, проблемная ситуация.

Учитель должен стремиться пронизывать школьный разбор литературного произведения важными мировоззренческими вопросами и разрешить их так, чтобы при этом происходили сдвиги в литературном развитии учеников. Поэтому проблемность не привилегия проблемного пути анализа, а общий принцип обучения в современной школе.

Выдвижение в центр разбора вопросов, важных для идеологического, нравственного и эстетического воспитания учащихся, может происходить при любом пути анализа. Так, при анализе «вслед за автором» романа Тургенева «Отцы и дети» ученикам предлагалось решать нравственные и социальные проблемы любви, общественных взглядов, поведения героев, связей и конфликтов поколений и т.д. Изучение системы образов рассказа Тургенева «Бежин луг» объединяют проблемой «Человек и природа».

Проблемные ситуации могут создаваться и при рассмотрении эпизодов в рамках анализа «вслед за автором» при изучении образа персонажа в системе прообразного анализа. Анализ «вслед за автором» часто завершается рассмотрением характеристики героев, анализ системы образов не исключает на отдельных уроках разбора сцены, эпизода произведения, материалом проблемного анализа в рамках урока может оказаться и событие, и характер героя. В советской школе давно используется путь анализа, при котором художественный материал произведения группируется вокруг центральных тем или проблем текста, но проблемный анализ отличается от указанного тем, что в нем оправдана и мотивирована последовательность постановки и решения проблем. Характерным качеством проблемного анализа, позволяющим считать его самостоятельным путем школьного разбора художественного произведения, является связь проблемных ситуаций на уроках между собой, связь, продиктованная перспективным вопросом, который как бы объединяет все проблемные ситуации и позволяет рассмотреть произведение в целом.

Проблемный анализ предполагает, что вопрос, возникший в сознании учащихся при чтении литературного произведения, организует сам процесс изучения.

Проблемная ситуация не замыкается рамками одного урока. Она должна предшествовать всему анализу в целом. Каждый урок оказывается развитием общей, исходной проблемной ситуации. Так в учениках пробуждается потребность в анализе произведения в целом, происходит углубление поисковых мотивов анализа на каждом уроке, создается непрерывность разбора.

Возможность такого пути анализа отмечала еще М.А.Рыбникова: «Иногда весь разбор можно свести к одному вопросу.

Поставить тему и превратить беседу в спор; это дает в результате всесторонний разбор произведений, т.к. учитель будет требовать доказательств и доказательств. И такой путь работы очень жив и интересен. Прочитать письмо Пушкина о «Горе от ума» и поставить вопрос: умен ли Чацкий? Верно ли, что «Итальянские сказки» Горького действительно сказки? Какую позицию оставляет Тургенев за собой по отношению к Рудину: защитника или обличителя?» (Рыбникова М.А. Методы преподавания литературы. - М., 1930. - С. 59).

Такой вопрос, поиски ответа на который определяют последующий анализ, можно было бы назвать перспективным или, как говорил Н.М.Соколов, узловым вопросом.

Методика перспективного вопроса имеет целый ряд преимуществ: во-первых, ученики видят определенную трудность - сразу они ответить на вопрос не могут, и это вызывает у них желание преодолеть «препятствие»; во-вторых, анализ становится целеустремленным, привлекаются только те частности, которые содействуют решению общего вопроса; в-третьих, преодолевается дробность анализа, подчеркивается взаимосвязь художественных элементов произведения.

Найти перспективный вопрос анализа и частные, подчиненные ему проблемные вопросы уроков помогает изучение читательского восприятия школьников. Разрабатывая систему уроков, основанную на проблемном изучении романа Пушкина «Евгений Онегин», обратимся прежде всего к первоначальным читательским впечатлениям учеников, которые позволяют установить, насколько ученики готовы к проблемному пути анализа, естественен ли он для них.

Сразу после прочтения романа предлагаем школьникам ответить на следующие вопросы:

- D Какие главы романа читались с наибольшим интересом?
- К каким эпизодам романа вы хотели бы нарисовать иллюстрации? Опишите их.
- Кто из героев романа вызвал ваше сочувствие и почему?
- Почему Татьяна, любя Онегина, отвергает его (VIII глава романа)?
- В какие моменты автор сочувствует героям, когда и за что осуждает их?
- Какие вопросы возникают у вас при чтении романа?

Вопросы, волнующие учащихся при чтении «Евгения Онегина», разнообразны, но основное направление их лежит в области нравственных взаимоотношений героев друг с другом и со средой. Особенно настойчиво повторяется вопрос об изменении чувств Онегина к Татьяне. Его-то и делаем исходным в анализе: «Почему Онегин отверг любовь уездной барышни и так страстно полюбил Татьяну в Петербурге?»

Общий проблемный вопрос связан с необходимостью анализа сюжета романа и характеров главных героев. При изучении романа именно эти стороны произведения острее всего задевают учеников, интерес к ним оказывается всеобщим. С него и следует начинать разбор, привлекая к решению этого вопроса новые и новые пласты произведения.

При изучении «Евгения Онегина» в IX классе движение анализа идет от сюжета к характерам, к осознанию судеб героев романа в их обусловленности временем, от общей оценки действительности в произведении - к мироощущению автора и исторической оценке его позиции.

Первые три - четыре урока посвящены аналитическому чтению глав романа. Читая на уроках I, III, IV и VIII главы, поручая самостоятельно перечитать II, V, VII главы, учитель стараются дать словарный и историко-культурный комментарий, добиться элементарного понимания текста, преодолеть языковой и исторический барьер, который создается отдаленностью пушкинского времени от нашего.

В то же время на этих вводных, ориентировочных уроках педагог не должен стараться растолковать содержание, разъяснить все сложности отношений героев. На уроках аналитического чтения задача другая: не разъяснить все вопросы, а возбудить их в сознании учеников, помогая вместе с тем глубже войти в текст романа.

После начального освоения произведения возможен проблемный путь анализа.

Как в таком случае будут названы уроки и каким окажется проблемный вопрос каждого из них?

Урок 1. «Собрание нестрых глав». (Название урока формулирует его основную тему, но не заменяет проблемного вопроса урока.)

Цель урока - обобщать читательские представления, выявить «разноголосье» мнений, найти основные вопросы разбора и вме-

сте с учениками определить общий план изучения «Евгения Онегина».

Этому поможет проблемный вопрос «Почему Пушкин назвал страницы своего романа **«полусмешными, полупечальными»?**».

Способы создания проблемной ситуации на этом уроке могут быть разнообразны. Можно начать с истории создания романа, охарактеризовать замысел Пушкина и показать, как был встречен роман публикой, сопоставив позиции автора и читателей, его современников. Восторги и упреки, похвалы и недоумения, которых было так много, когда глава за главой появлялся «Евгений Онегин», создают ситуацию противоречивых оценок и помогают ученикам проявить, сформулировать те вопросы, которые таились в их читательском впечатлении.

Урок 2. «Кто он таков? Ужель Евгений?»

Текстуальное сопоставление I и VIII глав романа позволяет школьникам ответить на основной проблемный вопрос урока: «Одинаков ли Онегин в начале и в конце романа? Когда автор более сочувственно относится к своему герою?» В Онегине все несходно. Вместо множества масок («ученый малый», «повеса пылкий» и т.д.) – единство истинного лица, вместо бесчувствия – одушевление, вместо ветрености – постоянство, вместо хандры – страсть. Разрешение проблемной ситуации приводит к выводам о том, как меняется авторское отношение к герою, и вместе с тем возбуждает интерес к вопросу следующего урока: «Под влиянием каких событий изменился Онегин?»

Урок 3. «Им овладело беспокойство».

На этом уроке рассматривается, как повлияла на Онегина деревня, где примитивизм жизни помещного дворянства соседствует с поэтичностью природы. Здесь же устанавливается, что дружба с Ленским и любовь Татьяны вызывают в Онегине сожаление об остывших чувствах, потребность в которых он ощущает теперь острее. Предпочитая «уединенье, тишину» светскому «омуту», **Онегин**, по мысли Пушкина, и в отношениях с Ленским и Татьяной «явил души прямое благородство». Что же помешало Онегину быть благородным на именинах Татьяны? Почему взрыв раздражения обрушивается на Ленского и приводит к дуэли? Почему Онегин не в силах отказаться от нее? Дуэль трактуется как окончательный перелом, освобождение от сознания собственного превосходства, которое было **мнимым**. Онегин понял, что скептицизм, бесчувствие ведут к преступлению.

Урок 4. «Поэта обыкновенный ждал удел».

Выяснив, что дуэль стала для Онегина потрясением и переломом, необходимо понять, почему гибель Ленского – постоянный и неизгладимый укор Онегину, почему «окровавленная тень ему являлась каждый день». Основной проблемный вопрос урока: «Почему и высокий, и обыкновенный удел, по мнению Пушкина, возможен для Ленского?»

На уроке рассматриваются две возможные судьбы Ленского, намеченные Пушкиным в VI главе, и раскрывается, что в облике Ленского позволяло связать его с продекабристскими настроениями и почему. Ленский не смог осуществить высокого предназначения. Самоощущение героя постоянно расходится с реальностью. Героический порыв рождается по бытовому поводу. «Всегда возвышенные чувства» Ленского искренни, как непритворна и его поэзия, но они обращены к предметам недостойным и непонятым его окружению. Сочувствие автора герою соединено с трезвым сознанием иллюзорности его верований.

Урок 5. «Плоды сердечной полноты».

Смерть Ленского вызывает эхо и в других героях романа. Татьяна чувствует Ленского своим братом. Сопоставление их стремлений и характеров приводит на уроке к выяснению того, в чем различно мироощущение и поведение Татьяны и Ленского. Проблемная ситуация урока поддерживается и другим вопросом: «Почему Ольга забыла Ленского скорее, чем Татьяна?»

Урок предполагает сопоставление характеров сестер Лариных, обнаружение известной близости Татьяны и Ленского (недаром **во сне** Татьяна «путает» Ленского и себя). Ольга – пустая натура, которая безразлична к тому, что рядом. Татьяна – глубокая и, самобытная натура. Поэтому Татьяна, верная себе, хранит верность другим. Но сумела ли Татьяна не изменить себе? Этот вопрос ведет нас к следующему уроку.

Урок 6. «Как изменилась Татьяна!»

На уроке следим за теми изменениями, которые заметны в Татьяне (VIII глава). Раньше – смелость и открытость чувств, теперь их сдержанность. Раньше – безоглядное самопожертвование («гибель от него любезна»), теперь подчинение долгу («другому отдана»). Почему же в Татьяне **исчезает** доверчивость? Обращаемся к главе VII романа, к страшному

вопросу, который, по выражению Достоевского, надломил Татьяну: «Уж не пародия ли он?» Выяснив причины глубоких перемен не только в поведении, но и в характере пушкинской героини, отмечаем, что Татьяна сохраняет верность своей юности, она любит Онегина.

Урок 7. «Я вас прошу меня оставить».

На этом уроке мы стремимся понять, почему Татьяна, любя Онегина, отвергает его. Сначала мы пытаемся прочесть письмо Онегина глазами Татьяны, представить себе, что в этом письме ее покорило своей страстной искренностью и преданностью чувству, что удивило, вызвало гнев, что оскорбило. Затем класс раздумывает над мотивами, высказанными Татьяной в ее исповеди перед Онегиным. Противоречивость этого объяснения, в котором упреки соседствуют с признанием высоких достоинств Онегина, любовь - с отвержением его чувства, исключает однолинейность трактовки. Поэтому здесь приводятся разноречивые высказывания Белинского, Писарева и Достоевского об этом эпизоде романа.

Разрешение проблемной ситуации урока приводит к мысли о трагической разьединенности **героев**. На следующем уроке мы ищем причину трагизма судеб Онегина, Татьяны, Ленского.

Урок 8. «Но грустно думать, что напрасно была нам молодость дана».

Здесь характеризуются три круга общества, через которые Пушкин проводит своих героев, все больше обостряя их конфликт со средой: деревня, Москва, Петербург. Принципиально важно отметить несходство этих разных слоев жизни: примитивизм помещного дворянства, консерватизм московского барства, лицемерие петербургского света («маскарад») - вот те доминанты, которые подчеркивают невозможность примирения героев со средой в каждом кругу общества. Трагизм конфликта с обществом углубляется и разъединительностью героев между собой. Каждый из них замкнут в определенном мирозерцании: романтическом (Ленский), скептическом (Онегин). Пушкин как бы испытывает каждое из этих отношений к жизни, сопоставляет их, выделяя и сильные, и слабые стороны не только индивидуальных характеров героев, но и типических мироощущений. Чем же отличается от героев автор?

Урок 9. «Он вечно тот же, вечно новый».

Последний урок показывает, что при всей близости автора к героям романа, при всех связях своих чувств, мыслей и обстоятельств, объединяющих персонажей и их творца, автор возвышается над ними. Проблемный вопрос урока: «Почему автор находит выход из трагедии, которая оказалась непреодолимой для героев?» Поэтическое видение жизни, широта мировосприятия, творчество, диктующие необходимость связи с действительностью и наполняющие поэта энергией действия, - все это помогает Пушкину избежать трагедии, которую испытывают герои в финале романа. День Пушкина в Одессе, описанный в отрывках из путешествия Онегина (Чумаков Ю. Н. Онегин и «автор» в пушкинском романе: О возможностях школьного анализа-сопоставления // Пушкин в школе. - М., 1974), позволяет подвести итог этой темы, намеченной **при** рассмотрении лирических отступлений, соотнесенных с сюжетом романа.

Мы кратко описали путь проблемного изучения «Евгения Онегина», который ведет учеников от наблюдений за сюжетом и нравственными коллизиями романа к постижению авторской позиции, социально-эстетическому рассмотрению произведения.

Проблемный анализ, таким образом, строится на связи вопросов, каждый из которых решается в противоборстве, поединке мнений. Такой путь анализа воспитывает в учащихся умение защищать выбранную точку зрения, логически аргументировать читательские впечатления и выводы разбора. Литературный анализ на уроке как бы выстраивается усилиями самих учеников. В проблемном анализе есть непрерывность читательского поиска, свобода обращения с текстом. Материал произведения здесь объединяется не связью событий (анализ «вслед за автором»), не последовательным рассмотрением образов (анализ системы образов). В проблемном анализе материал выстраивается по законам, которые диктует **произведение**, художественный текст расчленяется и объединяется логикой авторской мысли.

Анализ-поиск на уроке возможен лишь при условии анализа-переживания. Иначе вопросы не решаются, противоречия не распутываются, контакт читателя с писателем не осуществляется.

Для того чтобы преодолеть опасность рационалистического рассмотрения произведения, проблемный анализ должен стро-

иться на действительном, а не на декларативном учете его художественной структуры, и необходимо обратить внимание учащихся на стилистические особенности, провести работу над словом.

Вместе с тем анализ должен дополнять, преобразовать и уравнивать восприятие. Если восприятие учащихся детализировано и конкретно, учитель постарается возвысить его в анализе до общих вопросов и изберет проблемный путь разбора. Если их восприятие, напротив, суммарно и несколько отвлеченно, здесь словеснику поможет анализ произведения «вслед за автором».

Выбор пути анализа учителем в значительной степени определяется уровнем литературного развития школьников. Для того чтобы контакт, возникший при чтении между читателем и писателем, развился в диалог при работе текста, необходимо путь анализа сделать посильным, естественным для учеников.

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ

Рассмотрение школьного анализа как деятельности учеников и учителя, поэтапно разрешающей конфликт между читательским восприятием и авторским сознанием, упорядочивает процесс разбора, помогает найти движение, возникающее в преодолении противоречий, и приближает школьное изучение литературного произведения к законам развития художественного конфликта.

Остановимся подробнее на заключительных занятиях, чтобы показать, как методика изучения произведения может реально учитывать законы художественной структуры.

Для того чтобы строить анализ по законам художественной структуры, эти законы надо изучить. С этой точки зрения нам представлялось полезным проследить, каковы общие свойства финалов художественных произведений, принадлежащих разным, очень непохожим друг на друга писателям.

Часто чувства и образы, которые владели нами при последней встрече с произведением искусства, надолго определяют наше отношение к нему. Финал произведения проясняет и кристаллизует все те волнения и размышления, которые мы испытали в процессе чтения. Силу этого последнего впечатления знали художники слова. Завершающий аккорд произведения, по их мне-

нию, оказался важнейшим звеном в оценке героев и обстоятельств читателем. Недаром писатели так упорно обдумывали финалы, так часто мучились ими, так твердо настаивали на найденном.

И.С.Тургенев считал, что в литературном произведении, как и музыке, необходимо под конец напомнить первоначальный мотив (письмо Стасюлевичу, 8 декабря 1875 г.). Этот закон гармонии помогал писателю на сближении начала и конца произведения показать, как изменилось наше представление о героях, как обогатило нас чтение.

В представлении Чехова, которого Толстой сравнивал с Пушкиным по художественному совершенству форм, законы построения финалов были таковы: «Повесть, как и сцена, имеет свои условия. Так, мне чутье говорит, что в финале повести или рассказа я должен искусственно сконцентрировать в читателе впечатление от всей повести и для этого хотя мельком, чуть-чуть, упомянуть о тех, о коих раньше говорил» (письмо А.Н.Плещееву, 30 сентября 1899 г.).

Интересно, что близкий литературе закон завершения произведения мы встречаем в музыке. Финал здесь обычно концентрирует темы предыдущих частей в каком-то новом сочетании и наполнен новым настроением.

Итак, напомнить, но не повторить, охватить произведение в целом и дать новый свет всему совершившемуся - вот общее свойство финалов даже произведений разных искусств.

Финал в литературном произведении оказывается «окончательным выражением идеи» (Д.И.Писарев), поэтому он заново освещает все происшедшее на наших глазах, определяет рельефность светотени, законченно выражает авторское отношение к происшедшему.

Во многих стихотворениях Пушкина мы видим, что финал не только собирает, концентрирует лирический ход стихотворения, но и приводит к новому выражению мысли и настроения («Брожу ли я...», «Вновь я посетил...»). Иногда у Пушкина эпилог намеренно сближен со вступлением, и на основе их сближения читатель ощущает контраст, в котором сказывается опыт происшедшего в сюжете, заостряется мысль произведения. В «Медном всаднике» пейзаж пролога и финала откровенно сближен. Совпадение слов, красок пейзажа - признак более глубокой, не внешней близости. Угрюмая природа,

в которой кажутся одинокими и незащищенными человеческие существования, окружает героев-антагонистов, В прологе Петр дерзко бросает ей вызов. В финале безумный Евгений повержен ею. Сила этого контраста пролога и финала выделяет драматические полюсы поэмы, героев, конфликтом которых рождена «петербургская повесть». Финал оказывается контрастным эхом пролога. И в том сочувствии, которое вызывает Пушкин последними сроками поэмы к Евгению, слышится упрек дерзкому преобразователю, дела которого отождествились трагедией маленького человека. Финалом «Медного всадника» Пушкин побуждает читателя вернуться к началу поэмы, пересмотреть еще раз свое отношение к Петру. Так Пушкин подсказывает нам необходимость «обратного взгляда» на произведение в конце его чтения.

Общий закон финалов не лишает художника неповторимости. Мысль и форма заключительных аккордов великого произведения искусства оригинальны. Но это не освобождает нас от типологических особенностей художественной структуры произведения. Если толстовский роман, чеховская повесть, симфония Чайковского, пушкинские поэмы и стихотворения имеют известную аналогию, мы можем думать о наличии неких общеобязательных условий художественной завершенности произведения искусства. Повторение центральных мотивов произведения в финале, как правило, связано с новым повтором темы, «прозрением», которое несколько иначе, чем предшествующий ход мысли, освещает изображенное. Замеченная общая особенность финалов произведений искусства никак не может быть воспринята как формальный закон. Она оказывается одной из существенных опор общего мировоззрения художника, признанием цельности, гармонии и в то же время беспредельности жизни.

Заключительные занятия должны также создать ощущение глубины и неисчерпаемости произведения и создавать «установку» на дальнейшее общение с текстом после завершения изучения.

В ходе анализа творческая деятельность учеников постепенно все более усложняется и усиливается, в связи с этим нарастает трудность проблемных ситуаций.

На вступительных занятиях задача учителя состояла в том, чтобы вызвать интерес к произведению, создать «установку»

на его чтение. На втором этапе важно выявить читательское восприятие и пробудить в учениках потребность в обдумывании впечатлений и осмыслении произведения, создать «установку» на анализ. Ученики здесь выполняют внутреннюю сложную работу, избирая «угол зрения» на произведение искусства, читая его, пытаясь выразить мысли и чувства, возникшие при чтении.

В ходе собственного разбора учитель активизирует творческую деятельность учеников, побуждая их от собственных впечатлений подняться до постижения авторской позиции. Ученикам приходится здесь усиливать, «проявлять» свои читательские видения, сравнивать их с логикой художественного текста, размышлять над «загадками» произведения, оправдывать его композицию, мотивировать поступки героев, эстетически и исторически осмыслять позицию писателя. Таким образом, и на втором этапе изучения произведений деятельность учеников многозначна и требует не только запоминания, воспроизведения, но творческого усвоения литературного материала.

Однако на заключительном этапе анализа ученикам предстоит столкнуться с наибольшими трудностями, требующими самой активной и напряженной деятельности.

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

Забываясь о том, чтобы заключительные занятия не сводились лишь к обобщению и повторению пройденного, на заключительных уроках часто предлагается чтение небольших произведений учащимися или мастерами художественного слова (прослушивание грамзаписей), составление монтажа из наиболее ярких отрывков романа или повести, рассматривание иллюстраций в связи с пересказом событий и характери-

стик. Подобные формы работы действительно создают возможность общего взгляда на произведение, однако далеко не всегда, на наш взгляд, обеспечивают восхождение учеников на новую ступень постижения его смысла. Между тем современная психология ставит возникновение эмоций в прямую зависимость от количества новой информации. П.Симонов пишет: «Эмоция не возникает (или резко ослаблена) у вполне информационной системы... Каждый раз, когда возникает положительное эмоциональное состояние, живая система оказывается избыточно информированной, причем степень положительного переживания тем больше, чем значительнее разница между действительностью и прогнозом» (Симонов П. В. Метод К.С.Станиславского и физиология эмоций. - М., 1962. - С. 20).

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

Итак, заключительные занятия по анализу произведения требуют, во-первых, вызывания потребности снова обратиться к произведению и осмыслить его в целом; во-вторых, пробуждения самостоятельных оценок и их защиты; в-третьих, введения нового материала, отстаивания сложившихся точек зрения в новой ситуации; в-четвертых, соединения конкретных образных представлений с общим концепционным подходом к нему и, наконец, «размыкания» концепции, ощущения известной ее условности, побуждения к дальнейшему общению с текстом. Испытав радость целостного взгляда на произведение, общего его осмысления, мы на заключительных занятиях стремимся создать ощущение неисчерпанности произведения проведенным анализом, возможности иных его трактовок.

Проследим, как решается эта задача на примере заключительного занятия по изучению трагедии Шекспира «Гамлет».

Для урока выбираем разнообразные трактовки Гамлета в других видах искусства. Сначала зрительное представление о Гамлете (Врубель), затем - обобщенное, данное в музыке представление о его трагедии. И наконец, театральные постановки «Гамлета» - как бы наиболее конкретное к шекспировскому тексту воплощение трагедии.

Для Врубеля «Гамлет» в 80-е годы прошлого века оказался ближайшим литературным спутником. Еще учась в Академии, Врубель в 1883 г. делает акварельный рисунок (он находится сейчас в Русском музее, р. 13463). Гамлет сидит в кресле с книгой на **коленях**. Его лицо мягко, а глаза отсутствующе тверды. Они в упор смотрят на зрителя. Этот взгляд и темная одежда Гамлета как бы вырываются из интерьера, нарядного, яркого, возрожденчески жизнелюбивого. Яркость фона создается цветом стены, обивкой кресла, одеждой Офелии, **стоящей** за креслом. Нарядность платья Офелии, жемчуга в ее прическе контрастирует с жалостью, бессилием ее позы и выражения лица. Положив руки на кресло, одной почти уцепившись за спинку (иначе не **удержится**, сползет), на другую печально опустив голову, Офелия страдальчески смотрит на Гамлета и в себя. Она вся здесь, в этой ситуации, в этой комнате. И она не понимает, за что отвергнута. Это непосильное для Офелии напряжение гримасой боли проходит по ее лицу, слезами наполняет глаза. Недоумение, растерянность перед тем, чего она не понимает, что больше ее и чем занят Гамлет, к чему вырывается из этой комнаты его взгляд, - такова обреченная Офелия. Бледность ее лица и лица Гамлета драматически выделяет героев сцены среди пышного и яркого интерьера. Эта бледность напряжения чувств связывает Гамлета и Офелию до такой степени, что кажется, они думают об одном. Но каждый замкнут в своей трагедии. Высокая спинка кресла, как стена, разделяет их. Кажется, что мольба Офелии оцепенела, потому что Гамлет вне этих стен, недоступен и неприступен. Офелия не видит Гамлетова лица, в котором есть и нежность (и она велит сдать мольбе), и мужество воли (оно удерживает). Губы Гамлета горько сжаты. В нем сильна борьба чувств и даже жалость к Офелии, но внутреннее суровое веление непреклонно. Рассмотрев акварельный рисунок Врубеля в классе, мы определяем его драматический лейтмотив (столкновение возвышен-

ности и беспредельности с частностью, ограниченностью существования).

В неоконченной картине 1884 г. (Русский музей, ж 1839) Врубель иначе трактует эту драму. Здесь Гамлет в напряжении подозрительности. Он **не** верит Офелии, присевшей на ручку кресла, склонившейся над ним с нежностью мадонны. Рука Гамлета судорожно держит книгу, глаза не смотрят на Офелию, но скошены, сведены в ее сторону. Он будто слушает ее тихие слова и не хочет, боится поверить им. Боль, ожесточение, угловатость Гамлета особенно заметны рядом с мягкой и свободной позой Офелии. В ней - грация печали и снисходительности. Так мать склоняется к больному ребенку, устав от сострадания. Но глаз Офелии мы не видим. И в этом опущенном взоре - загадка, дающая повод Гамлету подозревать. Что это — отрешенность или грусть?

В этой картине Гамлет и Офелия сталкиваются как порывистость гнева и примиренность.

И наконец, картина 1888 года, находящаяся в Третьяковской галерее. Офелия покорно сидит под сенью куста, обнаженного ветром. Лепестки цветов рассыпались с ее колен. Лицо зыбко, растворено в потоке света, глаза закрыты мучительно и обессиленно, легкие одежды колеблемы ветром. Покорность позы Офелии, ее готовность ко всему и робость перед испытаньем взгляда Гамлета делают ее трогательной. Рука, опирающаяся на скалу, будто хрупкой прямизной своей удерживает Офелию от падения. Гамлет с резким, демоническим профилем стоит на колене перед Офелией и держит ее руку в своей. Но взгляд его мрачно и отчужденно смотрит мимо Офелии. Недоверие и проницательность этого взгляда тяжелы, жестоки. Мстительная энергия мрака заглушает порыв Гамлета к Офелии. Офелия здесь вызывает сочувствие, она **жертва** бурь, сжигающих Гамлета. Ее нежность подчеркнута и фоном (она сливается с кустом). Гамлет грозен, тяжел и остр, как эти скалы, на которых он как бы прорезан.

«С каким из вариантов врубелевской картины вы более **согласны?**» - спрашиваем мы учеников. (На первом уроке мы такого типа вопросов не задавали, ученики еще не были подготовлены к суду над трактовкой, они были заняты тогда обнаружением несходства интерпретацией Гамлета.)

Класс, в котором мы вели занятия, отказывается принять картины 1884 и 1888 гг. «Здесь Гамлет слишком демоничен, - гово-

рят ученики, - в чем-то он жесток, а по Шекспиру: «Он. человеком **был!**» Как и его отец».

«По-моему, ближе всего к трагедии Шекспира, - говорит ученица Д., - акварель 1883 года. Тут чувства Гамлета сложнее. Он не просто отталкивает Офелию. Но Офелия у Шекспира вряд ли так откровенно могла выражать свои чувства. Она в трагедии была почти немой, пока не стала безумной. Только безумие позволило ей освободиться от скованности. А раньше все чувства были заперты. Нет места человечности в Дании-тюрьме».

В другом классе, вероятно, возникнут иные мнения. Но важно, чтобы ученики не уступали сложившихся в их сознании в результате чтения и анализа образов решениям Врубеля **беспресловно**. В сущности, в этом и состоит проверка итогов анализа: подчинится класс безропотно художественной трактовке Гамлета (пусть даже такой гениальной по силе и **мудрости**, как картины Врубеля) или будет отстаивать свое и более близкое Шекспиру решение.

Затем мы слушаем на уроке увертюру Чайковского и предлагаем ученикам вопрос: «Какую трагедию пережил Гамлет в музыке Чайковского?» Выслушав их ответы, предлагаем оценить музыку Д.Шостаковича к фильму Г.Козинцева и подумать, какое из этих музыкальных воплощений **«Гамлета»** ближе к Шекспиру.

В 80-е гг. «Гамлет» был поставлен на сцене Московского театра на Таганке Ю.Любимовым и на сцене Московского театра им. Ленинского комсомола **Гл.Панфиловым**.

Обсуждая эти и другие спектакли в классе, учитель может предложить школьникам заранее собрать материал о постановках и ответить на вопросы:

- Что нового открыл спектакль (фильм) в трагедии Шекспира?
 - Как соотносены в постановке судьба Гамлета и тревоги современного человека?
 - Как относится постановщик к тексту Шекспира (перевод, купюры, перемонтаж)?
 - В чем видят трагедию Гамлета режиссер и актеры?
- Д Как бы вы хотели поставить «Гамлета»?

В Театре на Таганке Владимир Высоцкий перед началом спектакля своим срывающимся от боли голосом в дрожи гитар-

ных струн читал, обращаясь к залу, стихотворение Бориса Пастернака «Гамлет».

Театр на Таганке, поставив «Гамлета», давал прямые проекции Шекспира на современный быт. А.Демидова в Гертруде играла современную женщину, замороженную желанием походить на кинозвезду. И что бы ни происходило в трагедии, королева Демидовой пристально оглядывала складки своего платья, словно проверяя, достаточно ли элегантно оно выглядит. Без зеркала она все время как бы гляделась в зеркало, подрисовывая себя под ослепительную звезду. В.Смехов, игравший Клавдия, ходил по сцене в свитере и был **нынешним**, карьеристом, из средних, не блистающих талантами, но очень желающих подняться на следующую ступеньку служебной лестницы и не брезгливых в средствах. Один Владимир Высоцкий оставался в этом спектакле на уровне шекспировских вопросов. Его трагический темперамент, словно вулкан, взрывался и лавой жег в монологах. Остальные сцены в безлюдье окружавшей Гамлета пустыни Высоцкий обычно вел иронически, открывая лишь презрение и пряча сердце и **мысль**.

Высоцкий в «Гамлете» играл трагическое прозрение человека, жившего беспечно, как все, и ужаснувшегося скотоподобия века. И лучше всего поэт-актер выразил свое понимание роли в стихотворении «Мой Гамлет»:

...Не думал я над тем, что говорю,
и с легкостью бросал слова на ветер.
Мне верили и так, как главарю,
все высокопоставленные дети,

Я видел: наши игры с каждым днем
все больше походили на бесчинства.
В проточных водах по ночам, тайком
я омывался от ночного свинства.

Я прозревал, глупея с каждым днем,
и - прозревал домашние интриги.
Не нравится мне век, и люди в нем
не нравились. И я зарылся в книги.

Мой мозг, до знаний жадный, как паук,
все постигал: недвижность и движение,
но толку нет от мыслей и наук,
когда повсюду им опроверженье.

Я Гамлет, я насилье презирал.
Я наплевал на датскую корону.
Но в их глазах - за трон я глотку рвал
и убивал соперника по трону...

Высоцкий в «Гамлете» был так страстен, глубок, благороден, умен, что из **всех** актеров второй половины нашего века с ним рядом в этой роли и поставить некого. Как Христос Микеланджело в «Страшном суде», беспощадный в гневе и недостижимый по высоте духа, он пришел «ломать сердце», как говорил Гамлет, королеве. Может быть, этот лирический нерв, это лиричное ее содержание позволили Высоцкому перешагнуть рамки спектакля и рамку сцены.

В 1986 г. в Московском театре имени Ленинского комсомола «Гамлета» поставил Глеб Панфилов. Первая работа в театре знаменитого кинорежиссера была отвергнута критикой. Панфилова обвиняли во всех семи смертных грехах, видя в спектакле грубое угождение толпе, унижение Шекспира, бессмысленное смешение современного быта и поэтического слова драматурга. Как мы готовы к быстрому осуждению! Даже значительность режиссера, автора «Начала», «Темы» и других замечательных фильмов, не сдержала критиков, не заставила подумать о том, что они, может быть, чего-то не поняли в спектакле. Словно нарыв социальной агрессии прорвался, и хор беспощадных рецензий злобно растаптывал работу мастера, хотя зрительный зал принимал спектакль горячо, заинтересованно. Так было и с «Жестоким романсом» Э.Рязанова. Что возбудило такое злобное раздражение? Свобода. Глеб Панфилов позволил себе и актерам посмотреть на Шекспира, спрессовывая века, как это делает Абуладзе в «Покаянии», как это удалось И.Бродскому в «Письмах к римскому другу». Но ведь вечные пьесы потому и бессмертны, что прорастают в одеждах разных времен. Да, в спектакле Панфилова двор Эльсинора дергается в похотливом роке, поступь войск Фортибраса напоминает фашистские марши, допрос Гамлета королем ведется по всем правилам гестапо, сговор короля и Лаэрта окутан интимом бани... Но эти конкретизации обстоятельств шекспировских диалогов - от широты подтекста, и это не против Шекспира, а в его духе. Приближение текста к зрителю дается узнаваемостью сегодняшних обстоятельств.

В академическом пуританстве зритель себя не найдет. «Что ему Гекуба?» Панфилов не выносит равнодушного зала, он

его постоянно удивляет, возбуждает, пронзает, он принес в театр энергию, динамизм кино. Но это театральный спектакль. Помнится, в польском театре Народовы Гамлета играл Д.Ольбрыхский. Прекрасно произнося монологи, интересно ведя отдельные сцены, актер не мог **выстроить** роль в целом. Привыкнув сниматься в кино, Ольбрыхский возлагал труд создания судьбы героя на режиссера, который из сцен монтирует фильм. Панфилов знает, что **он** переступил порог театра, и его актеры живут не в клетке мгновений, а в просторах судьбы. Гертруда (**И.Чурикова**) от похоти поднимается к материнству. В начале **спектакля** - рыжая вакханка с блудным от исступления страстей лицом и резкими движениями фурии из Дантова «Ада». Но сцена в спальне королевы, где Гамлет-Янковский с детской нежностью и юным негодованием «**рассек сердце**» Гертруды, преобразует ее. Она становится матерью не только Гамлету, но всем страдающим. Здесь, в спальне, она угадывает трагическую гибель Офелии.

Панфилов вольно обращается с текстом, но это не варварство, а тонкая художественная интуиция. Проснувшаяся мать становится пророчицей. И трижды звучит монолог о гибели доверчивой девочки Офелии. А.Захарова в этой роли действительно играет дитя, грациозное, ласковое, озорное даже, но беззащитное перед злом. Из всех подарков Гамлета ей всего дороже огромная кукла. И в безумии Офелия прячет эту куклу под платье, а две монахини принимают роды. Безумная Офелия хочет выкричать страдание в воплях роженицы и, одолев боль, освободившись от нее, становится пленительно женственной, уступчивой, мягкой, сдержанной. Эти благородные метаморфозы женщин подчеркивают внутреннюю тему спектакля: очищение страданием и смертью.

В начале спектакля царствует смешение добра и зла. Клавдий и Гамлет - школьные друзья, ровесники. Лаэрт - из их компании, и жесты теплоты и дружеских объятий не позволяют им стать врагами. Лаэрт в превосходном исполнении А.Абдулова совершенно неожидан с точки зрения сценической традиции. Обычно его делали прямолинейным, глупым, тщеславным. Попав в ситуацию Гамлета, он оттенял благородство низостью, глубину примитивизмом. В спектакле Панфилова в Лаэрте открыта трагедия слабого человека. Он всегда оказывается ниже своих требований к себе и потому ожесточен.

Раздраженный своей неполноценностью, он наставительно поучает Офелию. Не доверяя благородству Гамлета, он соглашается на коварный турнир. Но когда Клавдий вкладывает в руки Лаэрта отравленную шпагу, взгляд Абдулова полон страха, отвращения и мольбы, будто ему предлагают убить себя. Панфилов **показал**, что ожесточение и цинизм слабого человека ведут к предательству, но перед лицом смерти оно в Лаэрте искупается благородством. И потому ангелы-дети **отводят** Лаэрта в сонмище светлых теней - боковую ложу, из которой в начале спектакля **показался** призрак отца Гамлета.

Каждый из героев спектакля поставлен перед жестоким выбором: быть человеком или не быть? Пожалуй, только Клавдий (А.Збруев) не выбирает. Спортивный, тупой, самовлюбленный, он играет в жизнь, как в футбол, и спортивные трусики на нем выглядят совершенно естественно. Гораздо менее естественно то, что в финале спектакля ангелы под руки **уводят** и Клавдия. Что это? Всепрощение, как у Гертруды, которая поняла ничтожество Клавдия, но обнимает и его по-матерински? **Но** все другие искупили зло, очистились в смерти. Клавдий, даже умирая, пытается всадить Гамлету нож в спину. Это единственная нелогичность, замеченная мною в спектакле, хотя слабые места в нем есть, и, пожалуй, главный из недостатков - неспособность Гамлета - Янковского к интеллектуальной рефлексии. Олег Янковский - актер, одаренный редким чувством современности. Как остро он выразил современного героя в фильме Балааяна «Полеты во сне и наяву», где любимыми путями человек освобождался от страдания, хотя был приговорен к нему своей неординарностью, чуткой кожей, поэтичностью, умом. В начале спектакля Янковскому необычайно трудно, потому что жизнь Гамлета - страдание мысли. Монолог «Быть или не быть?» открывает спектакль. Опять перестановка текста? Да, вероятно, для того, чтобы сразу, как в увертюре, заставить зазвучать главный мотив. Панфилов писал: «Нравственный выбор - вот главная проблема, вырастающая из судьбы Гамлета. Возможность выбора есть у каждого. Каков этот выбор, зависит от него самого. И так - из поколения в поколение».

В первых монологах трагедии Янковскому трудно, как трудно ему нести бремя скрытого страдания в «Ностальгии» Тарковского и «Крейцеровой сонате» Швейцера. Но как толь-

ко начинается активное действие, Янковский оживает, становится дерзким, ироническим, горьким, отчаянным, протестующим, любящим, а главное – безукоризненно честным перед собой и вынуждающим всех быть честными. Этот Гамлет более всего занят тем, что снимает с людей маски, побуждая каждого стать самим собой. И потому Гамлет Янковского – внутренняя пружина спектакля, где главная тема – очищение правдой. В глубине сцены, оформленной в духе не средневековья, как обычно наряжали «Гамлета», а Возрождения; как магнетическое пятно луны, мерцает витраж, полуразвалившийся щит, напоминающий рельеф земного шара. По ходу действия витраж чуть поворачивается, и мы узнаем в нем щит Дон Кихота, сидящего на тощем Росинанте, с воинственным копьем. Когда-то И.С.Тургенев противопоставлял Гамлета и Дон Кихота как рефлектера и деятеля, скептика и человека веры. Для Панфилова эти образы слились. Полуразрушенное рыцарство живет в Гамлете – Янковском. Ему тяжело жить, и, произнося «Быть или не быть?», он пускает в ход свой кинжал и окрашивает воду фонтана кровью. Но призрак отца велит ему жить. И Гамлет Янковского начинает сражаться мужественно, со смелостью отчаяния, потому что совсем нет надежды «все сущее **вочеловечить**», а терпеть эту грязь вокруг невозможно. Если при этой энергии действия Гамлет медлит с возмездием королю, то лишь потому, что не все еще подвиги совершил, не все успел доделать на земле, и потому, что знает: цена очищения – смерть.

В последнем акте режиссер так строит мизансцену, что зрительный зал, оказавшись внизу, под балконами, на которых ведется диалог героев, как бы погружен в могилу и переживает прикосновение смерти. Как после этого переживания не оценить решимость Гамлета принять смерть, мужество его вызова? Гамлету – Янковскому в задуманном режиссером дуединстве роли более близка отважная энергия Дон Кихота, нежели тягостные раздумья Гамлета. Янковский весел в действии, когда ему удастся сорвать путы оцепенения. Но наивности Дон Кихота в нем нет. Тем значительнее подвиг Гамлета. Если при знании подноготной, при иронии человек решается на борьбу, он становится героем.

Спектакль Панфилова поучителен для современного искусства и для школы. Вечные вопросы сегодня не только обретаю

большую остроту, но обогащают свое содержание, если предстают в современной конкретизации. Театр с его способностью делать далекое близким, дела давно минувших дней ощущать как происходящие сегодня, здесь, сейчас, становится незаменимым помощником учителя литературы в оживлении классики, побуждении еще и еще раз встречаться с ней.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

- Чем отличаются **функции** вступительных и заключительных занятий?
- Каковы методические способы создания «установки» на чтение литературных произведения, их разбор и дальнейшее общение с текстом?
- Чем определяется выбор пути анализа?
- В чем **отличие** разбора «вслед за автором», «пообразного» и проблемного?
- Сформулируйте проблемные вопросы для изучения произведений в V – VI, VII – VIII и IX – XI классах на примере конкретного текста («Стрекоза и муравей» Крылова, «Перчатка» Шиллера, «Слово о полку Игореве» и др.).
- Каковы признаки проблемной ситуации и пути ее разрешения на уроках литературы?

Литература

- 📖 Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. – М., 1963.
- 📖 Браже Т.Г. Целостное изучение эпического произведения. – М., 1964.
- 📖 Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе. – М. – Л., 1966.
- 📖 Никольский В.А. Методика преподавания литературы в средней школе. – М., 1971.
- 📖 Маранцман В.Г., Чирковская Т.В. Проблемное изучение литературного произведения в школе. – Л., 1977.
- 📖 Маранцман В.Г. Роман А.С.Пушкина «Евгений Онегин» в школьном изучении. – М., 1983.
- 📖 Мирецкая Н.В. Сопряжение. – М., 1989.

ГЛАВА VI

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВОСПРИЯТИЯ И АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Восприятие читателем-школьником литературного произведения - это сложный творческий процесс, опосредованный всем жизненным, эстетическим, читательским и эмоциональным опытом ученика. Соотнесенность процесса чтения и изучения литературы не раз отмечалась и в психологии, и в методике (исследования В.В.Голубкова, А.Н.Леонтьева, П.М.Якобсона, Н.И.Кудряшева, О.И.Никифоровой, Н.О.Корста, Н. Д. Молдавской, В.Г.Маранцмана, О.Ю.Богдановой). Преподавателю-словеснику следует не просто учитывать в учебном процессе характер ученического восприятия, а стремиться активно на него воздействовать, используя для этого оптимальные варианты анализа литературного произведения.

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

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

Существует несколько основных приемов изучения восприятия учеником прочитанного.

- ✧ Выяснение предварительных впечатлений учащихся о прочитанном.

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

- ✧ Домашние задания опережающего характера.

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

- ✧ Систематические наблюдения в течение учебного года или нескольких лет.

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

В настоящее время проблема восприятия литературы изучена в различных аспектах: основные особенности и этапы восприятия произведений различных жанров, возрастные особенности восприятия читателя-школьника, структура читательского восприятия, взаимосвязь восприятия и анализа художественного произведения (работы О.И.Никифоровой, А.М.Левидова, А.А.Леонтьева, З.Я.Рез, Л.Г.Жабицкой, Л.Н.Рожиной, П.М.Якобсона, М.М.Варшавской, Н.А.Демидовой, М.Г.Качурина, Е.В.Карсоловой, В.Г.Маранцмана, Т.Д.Полозовой и др.). Именно последний аспект - взаимосвязь первоначального восприятия текста и его последующего углубления в процессе анализа - представляется нам особенно актуальным. В этом вопросе много нерешенного, спорного,

дискуссионного, а следовательно, велико поле деятельности любого методиста или учителя, заинтересовавшегося этой проблемой. Тем более что вариативные программы по литературе ориентируют преподавателя-словесника на совершенствование содержания уроков, на развитие у учащихся способности наслаждаться искусством, на обогащение их духовного мира, формирование **нравственных** идеалов.

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

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

Психологи, как отечественные, так и зарубежные (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, О.И.Никифорова, М.Арнаудов, Р.Арнхейм), особое внимание обращают на то, что восприятие не есть простое фотографирование, простой прием информации. Это активная деятельность, в которой огромную роль играют положительная мотивация, потребность и интерес. Целью этой деятельности является создание адекватной картины окружающей человека действительности как данной ему непосредственно, так и преломленной в сознании авторов произведений искусства. Знание окружающего мира и овладение ценностями духовной культуры нужны каждому человеку не только сами по себе, а для практического пользования, для взаимодействия со средой и, наконец, **для удовлетворения** своих потребностей.

Восприятие произведения читателем-школьником и его изучение под руководством учителя связаны сложной диалектической взаимозависимостью, поэтому так важно решить вопрос об основной концепции анализа на основе учета не только своеобразия самого произведения, но и своеобразия восприятия его, а вернее - учета знания **слабых** звеньев восприятия учащихся, их познавательных возможностей, уровня общего и литературного развития и непосредственного отношения к произведению словесного искусства.

Данные многочисленных исследований и наблюдений за деятельностью учащихся позволяют сделать ряд выводов о своеобразии восприятия литературы учащимися различного возраста.

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

Подростка интересует человек как носитель определенных свойств личности. От «включения» в жизнь произведения он постепенно переходит к его объективному восприятию; у школьников-подростков растет круг осознаваемых моральных свойств личности человека, появляется интерес к формированию его характера, мотивов его поведения. Однако подросток не всегда умеет оценить личность литературного героя в целом, учесть и взвесить различные обстоятельства и мотивы его поведения. Большинство ученых убеждены в необходимости сохранить наивно-реалистический этап восприятия учеников V - VII классов, так как осознание подростками **художественной**, эстетической ценности произведения наступает, как правило, в VIII - IX классах.

Ученики старшего школьного возраста проявляют интерес к сложному внутреннему миру героя, стремятся познать творческое мировосприятие автора. В юношеском возрасте увеличивается стремление понять мировоззрение человека, сущность моральных свойств его личности. Большинство школьников X - XI классов способны оценить художественную значимость произведения, используя в своих оценках обобщения эстетического характера. В целом старшему школьному возрасту присуще желание систематизировать свои впечатле-

ния от прочитанного, поняв его как единое целое. Ряду учащихся свойственна чрезмерная логизация прочитанного в ущерб способности эмоционально воспринять текст.

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

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

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

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

Исследование ученического восприятия в методической науке имеет главной целью совершенствование школьного анализа литературного произведения. Н.О.Корст соотносит проблему восприятия произведения с проблемой анализа, подчеркивая необходимость формирования в процессе изучения

литературы «новых моментов» восприятия, доказывая необходимость развивать не только эстетическое чувство, но и мышление учащихся.

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

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

В решении проблемы восприятия и анализа произведения искусства слова современная методика опирается на прогрессивные идеалы методистов XIX столетия. На заре возникновения отечественной методики преподавания литературы, в середине прошлого столетия, **Ф.И.Буслаев (Буслаев Ф.И.** О преподавании отечественного языка. - М., 1844) выдвинул положение о необходимости чтения текста, т.е. наполнил сам анализ произведения (хотя и ограниченный филологическим разбором) конкретным содержанием. Прогрессивные идеалы методики прошлого с наибольшей силой раскрываются в трудах **В.Я.Стоюнина (Стоюнин В.Я.** О преподавании русской литературы. - СПб., 1864). Как и **В. И. Водовозов (Водовозов В.И.** Словесность в образцах и разборах с объяснением общих свойств сочинения и главных родов прозы и поэзии. - СПб., 1868), он стремился раскрыть идейно-воспитательное и познавательное богатство литературных произведений. Основной задачей анализа **В.Я.Стоюнин** считал раскрытие идеи, воплощенной в образной форме. Он дал в своей книге блестящие образцы конкретных разборов, отправной точкой которых он часто выбирал композицию или сопоставление образов. **В.Я.Стоюнин**, хотя и оставлял нередко в стороне эстетическую сторону анализа, учил понимать единство формы и содержания, органическую связь частей с целым, не терять «общей нити произведения». Его мысли о необходимости исторического подхода к произведению так же важны для современной науки, как протест **В.И.Водовозова** против учителей - «беллетристов», любителей так называемо-

го «имманентного» чтения, рецидивы которого отмечались в 20-е и 50-е гг. настоящего столетия. **В.И.Водовозов** сделал попытку рассмотрения литературных произведений по родам и жанрам.

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

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

В 50-е гг. критиковался «растянутый» анализ художественных текстов, в процессе которого утрачивались возможности эстетического и эмоционального воздействия на читателей. Не меньшее зло представляли попытки совсем отказаться от анализа.

В 60 - 80 гг. были основательно исследованы принципы, пути, методы и этапы школьного анализа (**В.В.Голубков**, **А.И.Ревякин**, **Н.И.Кудряшев**, **Н.О.Корст**, **Е.В.Квятковский**, **М.Г.Качурин**, **Т.Ф.Курдюмова**, **З.Я.Рез**, **Т.В.Чирковская**, **Р.Ф.Брандесов**, **В.Г.Маранцман**, **И.Д.Хмарский**, **Н.А.Демидова**, **Е.А.Маймин**, **Т.Г.Браже**, **Ю.И.Лысый**, **Л.В.Тодоров**, **М.А.Цейтлин**, **Н.А.Сосни-**

на, **Г.Н.Ионин**, **В.П.Медведев**, **Н.А.Соболев**, **С.Н.Юзбашев** и другие). **Н.О.Корст** дает методологическое обоснование процесса анализа, подчеркивая значение этапа первоначального восприятия, анализа и синтеза, без которого невозможно применение знаний в практической деятельности. **Н.И.Кудряшев** исследовал взаимосвязь методов обучения в процессе преподавания литературы, их воздействие на культуру восприятия, нравственные и эстетические чувства. В анализе произведения целостность и проблемность являлись, по мнению многих исследователей, необходимыми качествами.

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

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

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

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

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

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

На первом этапе изучения произведения опасна поспешность, отрыв от непосредственного восприятия, стремление сделать

преждевременные выводы. На вводных и ориентировочных уроках особенно важно мотивировать направленность анализа, создать интерес к работе.

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

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

Соотнесенность этапов изучения с этапами восприятия - это и есть реальный учет знаний психологии восприятия ученика в школьном курсе литературы. Учитель ведет ученика от первоначального восприятия к восприятию углубленному, в котором должна сохраниться эмоциональность непосредственного восприятия. И хотя на уроках литературы порой трудно бывает определить, где кончается чтение и начинается анализ, где кончается один этап изучения текста и начинается другой, принципиальное деление на три этапа чрезвычайно важно, **ибо** на первом создается установка на осознанное отношение к произведению, на втором анализируется сам текст, на третьем делаются выводы и обобщения, совершенствуются умения и навыки анализа.

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

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

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

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

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

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

В развитии русской прозы В.В.Кожин разграничивает два **потока**. К первому он относит М.Ю.Лермонтова, И.С.Тургенева,

И.А.Гончарова, Л.Н.Толстого, которые тяготели к непосредственной изобразительности слова в прозе. Ко второму - Н.В.Гоголя, Ф.М.Достоевского, М.Е.Салтыкова-Щедрина, прозу которых Кожин называет «многоголосой», построенной на взаимодействии «голосов» автора и персонажей (Кожин В.В. Происхождение романа. - М., 1963. - С. 289).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Детские рисунки раскрывают новые стороны восприятия художественного произведения. В сочетании с данными предварительных устных бесед эти живописные опыты убеждают в том, что учащиеся сознательно отнеслись к образам, теме, идее произведения. Школьники оказались восприимчивы к идейному замыслу и художественной манере автора, к его видению человека и природы. Следует отметить, что проведение этого небольшого эксперимента не противоречит самой природе художественного таланта Пришвина. Писатель рассказывал, что у него нередко рождались два желания: сфотографировать увиденное и написать о нем. Ярким примером может служить фотография писателя «Ель и сосна на Блудовом болоте»; она навеяна ему одним из значимых образов «Кладовой солнца». Работа с художественными фотографиями занимала в творческой жизни Пришвина особое место, о чем свидетельствуют его многочисленные выразительные снимки, которые приведены в собрании сочинений писателя.

Проведенный эксперимент помогает внести коррективы в работу с учащимися на всех этапах изучения сказки-были «Кладовая солнца». Прежде всего необходимо усилить внимание к развитию образного восприятия и эстетического чувства учеников, повысить эмоциональную направленность уроков. Большого внимания потребует работа с теми главами, в которых раскрывается роль труда и жизни детей, своеобразие их характеров и жизненных позиций. Для реализации этих задач

следует продумать творческие вопросы и задания, увеличить внимание к речевой деятельности учащихся и нравственному потенциалу уроков. Не следует забывать о том, что интерес к различным сторонам произведения, который нельзя не заметить в рисунках учащихся, раскрылся в условиях художественно-эстетической деятельности, а не созерцания.

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

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

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

Страсть Пришвина к путешествиям связана со стремлением открывать неизведанное, «небывалое». Уже одни названия ранних произведений писателя: «В краю непуганых птиц» (1906), «За волшебным колобком» (1907) - показывают его желание осмыслить жизнь человека и природы, совместить мечту и действительность. После 1922 года М.М.Пришвин живет в Московском крае (Загорск, Переславль-Залесский, Звенигород). В годы Великой Отечественной войны Пришвин жил в деревне Усолье недалеко от Переславля-Залесского. В Усолье он встретил осиротевших в войну детей, которые сами вели хозяйство и были очень любимы односельчанами.

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

Всмотримся внимательно в то, что привлекло писателя, и мы увидим гармонию в его отношении к природе и человеку, стрем-

ление увидеть в жизни природы то, что родственно миру человека. Причудливые по форме заснеженные деревья ассоциируются с представлением о ночном стороже или материнском поцелуе. Он снимает лесное озеро и дает фотографии название «Лесное зеркало».

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

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

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

® Рассказать о жизни ребят, о роли труда в их судьбе.

❸ Подготовить пересказ о событиях на Блудовом болоте от лица Насти и от лица Митраши (по выбору).

® Почему поссорились дети? Какие особенности характера юных героев были причиной их ссоры?

® Почему Митраша попал в беду? Какую ошибку совершила Настя?

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

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

❶ Объясните смысл заглавия произведения и подзаголовок «сказка-быль».

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

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

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

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

В описании внешности Насти бросается в глаза повторение слова «золотой». Именно эта ее особенность была передана в детских рисунках. Насте 12 лет, по всему ее лицу рассыпаны веснушки, как золотые монетки, волосы «отливали золотом», сама она была «как золотая курочка». Далее учащиеся рассказывают, что в описании Митраши, который был на два года моложе сестры, автор подчеркивает силу и упрямство, отсюда и его прозвище: «Мужичок в мешочке» (так, улыбаясь, называли его учителя в школе). Он тоже был «весь в золотых веснушках».

Мы как бы сразу чувствуем отблеск солнечных лучей на лицах детей. Тема солнца, человеческого тепла **звучит** буквально с первых страниц «Кладовой солнца». Этот мотив шестиклассники безусловно уловили при самостоятельном чтении, хотя сказать об этом в предварительной беседе **не** сумели. **Но в рисунках это** нашло отражение и в выборе ярко-желтого цвета, и в образе солнца.

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

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

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

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

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

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

При ответе на первый вопрос ученики нередко ограничиваются простым ответом: **дети** спорили о том, по какой дороге идти

им за клюквой. Решаем, что еще дома Митраша вспомнил рассказ отца с богатой **клюквой** полянке – палестинке, о том, что там пока никто не побывал. В лесу Митраша установил компас и решил идти по «слабой» тропе. Настя же хочет идти по большой тропе, «куда все люди идут»; она помнит и другие рассказы отца о страшной Слепой елани, топком месте в болоте, где погибло много людей и скота. Ей кажется, что палестинки вовсе может не быть, тем более что отец любил и **сказки** рассказывать. Не будем спешить с выводами о причине ссоры детей, о том, кто же из них был прав, а посмотрим, как встретил лес детей, как видит природу Пришвин.

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

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

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

Возвращаемся вновь к обдумыванию глубоких причин ссоры детей, что научит школьников вдумчивому чтению и анализу, а также уяснению нравственного потенциала «Кладовой солнца».

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

Митраша выбирает прямой путь, «свою тропу». Расскажем классу, что тема своего пути, «путика», является одной из центральных тем творчества М. М. Пришвина. Один из героев «Корабельной чаши» говорит, что «у каждого человека на пути к правде есть свой путик». Каждый человек, по мысли писателя, должен прийти с чем-то своим личным, им самим завоеванным, на общую большую дорогу жизни». Настя и Митраша не знали, что обе дороги сходятся в одном месте. Не знали **они** и другого: того, что веру Насти в человеческий опыт следовало бы соединить с мечтой Митраши о неизведанном.

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

Школьники делают вывод, что Митраша не попал бы в беду, если бы не сошел с «тропы человеческой», не забыл бы советы **старого** лесника Антипыча: «Не зная броду, не лезьте в воду». Митраша шел по тропе, по которой «шел такой же человек, как и он, значит, и он сам, Митраша, мог по ней смело идти». Но Митраша решил сократить дорогу, «оставил выбитую тропу человеческую и прямо полез в Слепую елань». А ведь и Настя предупреждала его об опасности, и «трава белоус показывала направление обхода елани». Как только Митраша как бы пренебрег опытом людей и пошел напрямик, оставив в стороне траву белоус – «неизменный спутник тропы человеческой», так сразу же оказался в опасности. Поначалу он ее не почувствовал, потому елань и называлась Слепою, «что по виду ее невозможно было узнать». А когда почувал мальчик опасность и остановился, в один миг **погрузился** по колено. Попробовал рвануться – еще, и еще, и еще.

И погрузился по самую грудь, так что удержаться мог только на положенном плашмя на болото ружье. И вот тут-то «умные на всякое поганое дело сороки смекнули о полном бессилии погруженного в болото маленького человечка».

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

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

Травка, чуя «беду человеческую», подошла к Насте и лизнула ее в щеку. Автор вторично говорит о том, что собака, «чуя беду человеческую», подняла высоко голову и завывала. Возле Митраши Травка оказалась случайно («разлетевшись на елани по зайцу»). Но в итоге раздумий о событиях на болоте школьники приходят к выводу, что Пришвин как раз не случайно приводит Травку туда, где плохо человеку. Вернемся ко второй части 5-го задания: «Какую ошибку совершила Настя?» Ответить на этот

вопрос на первый взгляд нетрудно. Ученики говорят о жадности, о том, что Настя забыла о брате и думала только о клюкве: «Она ссыпает горсточку за горсточкой, все чаще и чаще, а хочет все больше и больше».

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

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

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

При любом варианте работы: чтение сказки-были на двух первых уроках и последующая беседа на третьем и четвертом уроке или чтение и беседа на всех четырех уроках - раздумья в ходе подготовки ответов на 4-й, 5-й и 6-й вопросы помогают

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

Поставим перед школьниками вопросы проблемного характера: «Почему разговор о большой суровой правде человеческой связан с образом Антипыча?», «Что он мог, как он полагал, обещал, «перешепнуть» своей собаке Травке?». Прежде всего остановим внимание класса на том, что Пришвин именно после описания спасения мальчика и радостной встречи Митраши и Травки сам раскрывает в конце одиннадцатой главы свой идейный замысел, свое понимание взаимоотношений мира человека и мира природы - и объясняет свое понимание правды. Учащиеся воспроизводят известные строки из текста «Кладовой солнца»: «Очень может быть, тот Антипыч, как Травка его понимает, или, по-нашему, весь человек в древнем прошлом его, перешепнул своему другу-собаке какую-то свою большую человеческую правду, и мы думаем: эта правда есть правда вековой суровой борьбы людей за любовь». Учитель поможет шестиклассникам сформулировать обобщение. Для читателя 90-х годов книга Пришвина, написанная в 1945 году, не является историей. Она учит уважению к традициям, опыту людей и помогает понять человеческую мечту и поиск своей дороги в жизни. Пришвин с огромной любовью относит-

ся к человеку и природе, но это деятельная, требовательная любовь. Писатель видит зло **и в** мире человека, и в мире природы. Школьники вспоминают, как суматошно радовались сорочки беде маленького человека, а малая птичка кулик кричит: «Жив, жив!» За любовь, **за добро** надо бороться, надо научиться многое преодолевать и **в самих** себе - этот вывод учащиеся делают самостоятельно, он продуман, прочувствован, им органически завершается обсуждение сложных жизненных проблем.

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

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

Тетерев-косач радостным чуждым встречает солнце, а ворон незаметно подбирается к прекрасной птице, чтобы исподтишка «долбануть» ее. Пришвин сумел с такой силой показать единство всего живого, что идея суровой вековой борьбы лю-

дей за любовь воспринимается как призыв к добру, справедливости, миру. Поэтому явно недостаточно говорить только о том, что солнце отдает свое тепло скрытой в недрах земли энергии. На рисунках детей солнце сияет на небе: над детьми, лесом, деревней. Солнце - это свет и радость, любовь и великая сила единения людей во имя общего дела.

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

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

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

Постижение учащимися пришивинской любви к человеку и природе должно помочь сформировать деятельностные качества личности, стремление внести прекрасное в отношение к товарищам, в стиль поведения, во взаимоотношения с членами семьи, в восприятие природы, памятников культуры, быта. Дело не только в насыщении школьников самой высокозначимой художественно-эстетической информацией. Формирование духовного мира личности предполагает расширение раз-

личных сфер деятельности, в том числе художественно-эстетической. Именно в самостоятельной деятельности в наибольшей степени раскрывается и читательское восприятие школьников. Проведенная работа показала, насколько восприимчивы школьники к **прекрасному**, какие богатые возможности духовного роста и эстетического развития во многом еще не использованы.

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

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

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

- Как воспринимает красоту природы Кулигин?

- Что мы узнаем из первого явления о действующих лицах драмы?

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

Какое впечатление производит на **учащихся** Катерина? Они видят в ней женщину эмоциональную, непохожую на окружающих ее людей. Помогаем учащимся понять причину страха Катерины. Прежде всего, она не боится Кабановой. Катерина боится своего чувства, боится «греха», боится над-

вигающейся грозы. Но вместе с тем в ее репликах угадывается большая внутренняя сила: она не терпит «напраслины» и возражает свекрови, вспоминает, какой «резвой» была у «матеньки».

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

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

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

Действие второе

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

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

Действие третье

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

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

Действие четвертое

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

*Явление четвертое, шестое.*¹ «Как удастся драматургу передать настроение калиновцев?»

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

Действие пятое

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

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

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

В работе над романом И. С. Тургенева «Отцы и дети» большое внимание следует уделить углублению представлений учащихся об индивидуальном стиле писателя, об особенностях жанра романа. Следует подвести школьников к пониманию того, что в романах Тургенева всесторонне раскрыты связи человека с эпо-

хой, что Тургенев-романист сыграл огромную роль в развитии жанра социально-психологического романа. В работе с классом используем материал самостоятельного чтения романов «Рудин», «Дворянское гнездо», «Накануне» (по выбору). На данном этапе литературного развития учащихся в центре работы обобщающего характера стоит выяснение своеобразия творческой индивидуальности писателя и его роли в развитии русской реалистической литературы.

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

В работе над романом-эпопеей «Война и мир» одни методисты и учителя-словесники предпочитают применять только один из путей анализа, другие считают, что целесообразно использовать смешанный путь анализа: начиная с «целостного», добиваться «вхождения» в художественный мир писателя; осмысливать целостность логики произведения, своеобразие эстетической системы романа. Воспитываем эмоциональное отношение к содержанию и форме произведения, основанное на углублении непосредственного восприятия текста, формируем устойчивый интерес к самому процессу анализа. Далее, на наш взгляд, желательно переходить к проблемному и «пообразному» анализу, организуя в соответствии с этим деятельность учащихся. Сосредоточим внимание на углубленном анализе эпизодов, указав учащимся на недостаточность простого пересказа событий.

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

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

Анкетирование, проведенное при изучении следующей темы, на уроках по рассказу А.П.Чехова «Ионыч», показало эффективность рекомендуемой системы работы, целесообразность усложнения заданий по анализу стиля писателей от темы к теме, а

также наличие неиспользованных резервов в плане усиления идейно-эстетического и эмоционального воздействия художественной литературы на учащихся.

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

® Мое понимание рассказа и судьбы доктора Старцева.

© Какое значение придает Чехов истории доктора Старцева.

® Как удалось Чехову в коротком рассказе раскрыть историю целой человеческой жизни?

® В чем вы видите характерные особенности стиля Чехова?

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

Ответы на третий и четвертый вопросы свидетельствуют о том, что учащиеся, оканчивающие X класс, могут самостоятельно определить основные особенности стиля писателя (были названы правдивость, краткость, значимость художественных деталей, пейзажа, особая роль Подтекста, использование «говорящих» фамилий, ирония, юмор, средства сатирического изображения и другие). Нравственная проблематика рассказа точно и убедительно определяется в тех частях письменных работ, в которых сравниваются доктор Старцев в начале и в конце рассказа.

Подобное небольшое исследование читательского непосредственного восприятия может провести каждый учитель, чтобы определить направление работы в классе по тексту изучаемого по программе произведения и в организации дальнейшей деятельности учащихся. Целесообразно увеличить самостоятельность учащихся в рассмотрении произведений, предложенных программой для внеклассного чтения. Так, например, проводится урок внеклассного чтения по рассказу А.П.Чехова «Невеста». Рассказ читается дома, в классе можно пользоваться

текстом, на уроке возможны варианты работы; рассказ анализируется: 1) полностью самостоятельно, 2) по вопросам, 3) в сочетании первого и второго.

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

- Почему Надя уехала накануне свадьбы?
- Что изменилось: Надя или окружающий ее мир? Как Чехов раскрывает это?
- Охарактеризуйте позицию автора: его отношение к изображенной жизни и действующим лицам. Как Чехов раскрывает это отношение?
- Как построен рассказ? Есть ли в нем завязка, развязка? Какое значение имеет в рассказе пейзаж?
- В чем вы видите основной конфликт рассказа?
- Много ли событий описано в рассказе? Какие вы считаете наиболее значимыми?
- С помощью каких средств воссоздает Чехов характеры и ситуации?
- Какие коренные проблемы русской жизни конца XIX — начала XX века отразил Чехов в рассказе?

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

В литературном образовании одиннадцатиклассников повышается уровень самостоятельности, что связано с необходимостью овладеть большим по объему материалом, с умением организовать его, построить убедительный, аргументированный анализ текста, активизировать непосредственное восприятие. Ска-

занное не снижает значимости целенаправленного общения учащихся с миром художественного произведения, особенно на первом этапе изучения.

В совершенствовании читательского восприятия учащихся на занятиях по теме «М.Горький» большое значение имеют разнообразные задания по тексту изучаемых произведений: выразительное чтение и идейно-стилистический анализ эпизодов и описаний, письменные и устные ответы на вопросы, сочинения-миниатюры, сопоставительный анализ отдельных сцен. Развитию интереса учащихся к чтению способствует внимание к художественному слову, к художественной детали.

Работу над текстом романа «Мать» можно начать с углубленного аналитического чтения первых страниц - описания рабочей слободки. Предлагаем примеры заданий к первому уроку по тексту.

Воспроизвести описание рабочей слободки (ч. 1, гл. 1). Определить значение глаголов (**«дрожал и ревел фабричный гудок»**, **«грубая ругань зло рвала воздух»**, **«фабрика выкидывала людей из своих каменных недр»**); эпитетов (**«угрюмые люди»**, **«с равнодушной уверенностью ждала их»**, **«одинокие искры неумелой, бессильной мысли»**); метафор (**«освещающая грязную дорогу десятками жирных квадратных глаз»**); сравнений (**«точно испуганные тараканы»**). Отметить идейно-композиционную роль этого описания.

Далее увеличиваем объем и сложность заданий: сопоставить внешность, поведение, манеру речи Ниловны во 2-й главе 1-й части и в последней (XXIX) главе романа. Почему во втором случае Горький обращается к внутренней речи? После выполнения указанных заданий учащиеся готовят развернутое сообщение (с примерами из текста) на тему «Второе духовное рождение Ниловны».

Варьируем характер деятельности учащихся и совершенствуем умения подбора и анализа материала из текста: в соответствии с этим основное задание следующих уроков (с предварительной домашней подготовкой) выглядит так.

Раскрыть рост сознания Павла Власова, его воздействие на массы на основе последовательного сопоставительного анализа следующих эпизодов: разговор с матерью о правде, **история** с «болотной» копеей, заседание кружка, демонстрация 1 Мая, речь на суде.

Составить самостоятельно характеристику одного из героев романа: Софьи, Рыбина, Николая Ивановича, Егора Ивановича, подобрав предварительно и проанализировав необходимый текстовый материал.

На заключительных уроках следует сочетать работу обобщающего характера с заданиями, как бы вновь обращающими учащихся к художественной реальности произведения, но на новом, более высоком уровне. Классу предлагается подготовить выразительное чтение и анализ последней сцены романа (варианты: воспроизвести эту сцену или подготовить комментированный пересказ текста).

Авторское суждение о человеке, его концепция личности открывают молодому читателю дорогу к истинно духовным и эстетическим ценностям. Поэтому так важно исследовать художественное восприятие учащихся и пути его развития, вооружить учителя методикой анализа литературного произведения, основанной на знании непосредственного отношения учащихся к прочитанной книге.

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

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

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

Альтернативные программы по литературе ориентируют учителя на серьезные творческие поиски совершенствования уроков, на выбор разнообразных вариантов изучения конкретного художественного текста. Совершенствование **читательской** культуры учащихся предполагает развитие способности наслаждаться искусством, углубление способности воспри-

нимать произведение в его **художественной целостности** повторимой значимости.

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

Сформулируем выводы. На всех этапах изучения Произведения (вводно-ориентировочные занятия, уроки анализа, обобщение материала на заключительных занятиях) особое значение в формировании целостного художественного восприятия имеет внимание к замыслу автора, к его концепции времени и человека, к воплощению этой концепции в системе образов, в структуре произведения. Мир идей писателя, его эстетические принципы открываются читателю-школьнику не сразу, однако отсутствие целенаправленной совместной деятельности учителя и учеников в данном направлении рождает неполноценное, фрагментарное восприятие, когда учащиеся не соединяют значение отдельных сцен и эпизодов в **единую** картину, не чувствуют содержательной функции **композиции** и жанра, мыслят средства поэтической выразительности вне связи с самой сутью произведения.

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

В о п р о с ы и з а д а н и я д л я с а м о с т о я т е л ь н о й р а б о т ы

- Назовите основные **особенности** восприятия читателями литературного произведения.
- Как вы понимаете взаимосвязь восприятия, произведения и его анализа на уроке?

- Какова специфика восприятия литературы учащимися различного школьного возраста?
- Охарактеризуйте особенности восприятия школьниками различных родов и жанров литературы.
- Приведите пример углубления восприятия текста в процессе анализа одного из произведений, изучаемых в средних или старших классах.

Литература

- Анализ художественного произведения: Художественные произведения в контексте творчества писателя / Под ред. М.Л.Семановой. - М., 1987.
- Богданова О.Ю. Развитие мышления старшеклассников на уроках литературы: Пособие к спецкурсу. - М., 1979.
- Воспитание творческого читателя: Проблемы внеклассной и внешкольной работы по литературе / Под ред. С.В.Михалкова, Т.Д.Полозовой. - М., 1981.
- Голубков В.В. Проблема психологического обоснования изучения литературы в школе // Литература і мова в школі: Ученые записки. - Київ, 1963. - Т. XXIV.
- Гуревич С.А. Организация чтения учащихся старших классов. - М., 1984.
- Демидова Н.А. Восприятие десятиклассниками романа А.Н.Толстого «Петр Первый» и проблемы его анализа в школе // Восприятие учащимися литературного произведения и методика школьного анализа. - Л., 1972.
- Качурин М.Г. Влияние анализа на восприятие художественных произведений учащимися 4 класса // Восприятие учащимися литературного произведения и методика школьного анализа. - Л., 1972.
- Корст Н.О. Восприятие литературного произведения и его анализ в школе // Вопросы анализа литературных произведений. - М., 1969.
- Кудряшев Н.И. О процессе руководства восприятием литературного произведения старшеклассниками // Искусство анализа художественного произведения. - М., 1971.
- Левидов А.М. Автор - образ - читатель. - Л., 1977.
- Леонтьев А.А. Психологический подход к анализу искусства // Эмоциональное воздействие массовой коммуникации: педагогические проблемы (материалы семинара). - М., 1978.
- Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. - М., 1975.
- Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. - Л., 1974.
- Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. - М., 1976.
- Неверов В.В. Беседы о художественной литературе. - Л., 1983.
- Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. - М., 1972.
- Рез З.Я. Изучение литературного произведения в школе как процесс // Лекции по методике преподавания литературы: - Л., 1976.
- Якобсон П.М. Психология художественного восприятия. - М., 1964.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
ГЛАВА I. Основные этапы развития методики преподавания литературы.....	9
ГЛАВА II. Литературное развитие школьников.....	69
Литературные способности школьников.....	70
Критерии литературного развития.....	79
Периоды развития читателя-школьника.....	85
Опрос как средство развития читателя-школьника.....	102
ГЛАВА III. Содержание и этапы литературного образования в современной школе.....	111
Жизнь - литературное произведение - писатель (V - VI классы).....	118
Человек - писатель - искусство (VII - VIII классы).....	123
Писатель - общество - литературный процесс (IX - XI классы).....	126
ГЛАВА IV. Методы и приемы изучения литературы в школе.....	133
Методы изучения литературы в школе.....	142
Чтение и анализ литературных произведений.....	146
Виды чтения литературных произведений.....	151
Приемы анализа литературного произведения в школе.....	172
Претворение литературных произведений в других видах искусства.....	198
Литературное творчество школьников.....	198
ГЛАВА V. Этапы изучения литературного произведения в школе.....	203
Вступительные занятия.....	214
Разбор произведения.....	238
Заключительные занятия.....	238
ГЛАВА VI. Взаимосвязь восприятия и анализа художественных произведений на уроках литературы.....	252

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

**Богданова Оксана Юрьевна,
Маранцман Владимир Георгиевич,
Чертов Виктор Фёдорович и др.**

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

***Часть 1**
Главы I - VI*

Зав. редакцией *В.П.Журавлёв*
Редактор *М.С.Вукорова*
Обложка художника *И. С.Захарова*
Компьютерная верстка *А.И.Попова*

ИБ 16313

Лицензия ЛР № 010001 от 10.10.91.

Сдано в набор 18.10.94. Подп. в печ. 21.11.94. Формат 60х88/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Усл. печ. л. 17,64.
Тираж 20000 экз. Заказ № 22S

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 АО „Чертановская типография“
113545, Москва, Варшавское шоссе, 129а

