

З. Кудашева, С. Магдиева

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ



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

З.К.КУДАШЕВА, С.С. МАГДИЕВА

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ
ЛИТЕРАТУРЕ**

Министерством высшего и среднего специального образования
Республики Узбекистан рекомендовано в качестве учебного
пособия для педагогических ВУЗов



ТАШКЕНТ – 2008

З.К.КУДАШЕВА, С.С.МАГДИЕВА. Методика обучения литературе. Учебное пособие для учителей и студентов педагогических университетов и институтов. Т.: Изд-во «ALOQACHI», 2008, 264 с.

Учебное пособие адресовано учителям-словесникам и студентам филологических факультетов педагогических университетов и институтов.

В нем раскрываются теоретические и прикладные вопросы методики обучения литературы в средних общеобразовательных школах, академических лицеях и профессиональных колледжах в сложный период модернизации образования – перехода на новое содержание, обновления средств, методов и форм организации обучения и воспитания учащихся. В учебном пособии сочетаются классические основы методики и новые тенденции в обучении предмету.

Книга будет полезна как для начинающих, так и опытных учителей-практиков, проходящих аттестацию – комплексную оценку своей профессиональной деятельности. Пособие содержит рекомендации по основным вопросам организации процесса обучения литературе в образовательных учреждениях Республики Узбекистан.

Рецензенты: **Варфоломеев И.П.** - доктор фил. наук, академик;
Миркурбанов Н.М. - член.корр. АПСНРФ, к.ф.н., профессор

ISBN 978-9943-326-24-8

Изд-во «ALOQACHI», 2008

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	5
----------------------	----------

Глава 1. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ

1. Понятия «методика обучения» и «технология обучения».....	8
2. Методы обучения литературе.....	11
3. Классификация методов обучения литературе.....	13
4. Объяснительно-иллюстративный метод.....	20
5. Репродуктивный метод.....	28
6. Метод творческого чтения.....	31
7. Эвристический метод.....	38
8. Исследовательский метод.....	41

Глава 2. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ

1. Понятие «педагогические технологии».....	47
2. Игровые технологии на уроках литературы	50
3. Технология «Обучение в сотрудничестве».....	62

Глава 3. ЭТАПЫ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

1. Вступительные занятия.....	83
2. Методика изучения биографии писателя.....	84
3. Чтение и работа над текстом.....	88
4. Анализ как этап работы над художественным произведением.....	91
5. Заключительные занятия.....	94

Глава 4. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Урок литературы.....	102
2. Некоторые различия традиционного и современного урока литературы.....	103
3. Классификация уроков литературы.....	106
4. Требования к уроку литературы.....	111
5. Подготовка учителя к уроку.....	115

6. Внеурочные формы организации обучения литературы.....	116
--	-----

Глава 5. РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Особенности развития устной речи учащихся на уроках литературы.....	125
2. Методика развития диалогической речи учащихся.....	126
3. Методика развития монологической речи учащихся.....	127

Глава 6. РАЗВИТИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Особенности развития письменной речи учащихся на уроках литературы.....	133
2. Вспомогательные виды письменных работ.....	135
3. Основные виды письменных работ (изложения, сочинения).....	136

Глава 7. ИЗУЧЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ИХ РОДОВОЙ СПЕЦИФИКЕ

1. Изучение эпических произведений.....	152
2. Изучение лирических произведений.....	192
3. Изучение драматических произведений.....	215

Глава 8. ИЗУЧЕНИЕ ТЕОРЕТИКО-ЛИТЕРАТУРНЫХ ПОНЯТИЙ

1. Методические принципы изучения теоретико-литературных понятий.....	250
2. Система работы по изучению теоретико-литературного понятия «Композиция».....	252
Заключение.....	262

ВВЕДЕНИЕ

Для реализации Национальной программы по подготовке кадров (1997г.) в Республике Узбекистан проведено обновление учебных планов, учебников, проведена корректировка содержания образовательных стандартов, направленных на формирование нового поколения. С переходом в новую систему образования, с появлением новых типов учебных заведений, таких как академические лицеи и профессиональные колледжи, с появлением новых учебных планов работы в школах, академических лицеях и колледжах, появилась необходимость разработать методику преподавания литературы в новых условиях обучения.

В условиях преобразования всех сторон жизни нашего общества усложняется и возрастает социальная роль учителя. В этих условиях усложняются социально-профессиональные функции учителя, остро встает вопрос о его методическом мастерстве, о способности учителя творчески подходить к организации учебного процесса. Возможность проявлять творчество в работе требует от учителя глубоких и прочных знаний методики своего предмета и вместе с тем большого искусства в организации деятельности учащихся. Как и в педагогике, так и в методике преподавания литературы тесно переплетаются наука и творчество. Но творчество учителя возможно лишь на базе хорошего знания основ методики, на основе методических умений, обеспечивающих выполнение различных функций учителя.

Учебное пособие раскрывает основы методики преподавания литературы как одной из отраслей педагогических наук. Оно создано в период, когда происходят существенные изменения содержания образования, и рассчитано на актуализацию важнейших вопросов методики преподавания литературы. Учебное пособие состоит из восьми глав, в которых отражены как классические методические положения, так и новые подходы к преподаванию литературы. Эти новые подходы раскрывают аспекты личностно-ориентированного обучения, учета психологических особенностей обучения литературе, подготавливают учителя-словесника к переходу на

новое содержание обучения, которое постепенно реализуется в новых программах и учебниках по литературе. Содержание учебного пособия построено таким образом, что позволяет учителю литературы ориентироваться в многочисленных на сегодняшний день проблемах обучения предмету. Изучение произведений литературы при всей ограниченности времени в условиях современного учебного процесса в школах, академических лицеях и профессиональных колледжах должно быть строго научным, опирающимся на устоявшиеся, проверенные оценки литературных явлений и лучшие достижения современной методической и литературоведческой науки.

Авторы пособия полагают, что его содержание, адресованное начинающим свою педагогическую деятельность учителям, поможет им в меняющихся условиях работы школы приобрести новые профессиональные качества, выработать методические умения, а опытным учителям — повысить свою профессиональную компетентность, выработать новое методическое мышление. В связи с этим, в пособии наряду с традиционными классическими положениями методики преподавания литературы раскрыты подходы к внедрению в учебный процесс современных технологий как нового этапа в развитии методики предмета. Несомненно, что в новых условиях жизни общества образование должно стать более гибким, систематически обновляемым, но при условии опоры на классические положения методики. Именно поэтому, предлагаемое студентам и учителям литературы пособие содержит как бы две линии: фундаментальную теоретическую базу и аспекты для развития творчества в педагогической деятельности учителя.

Путь к методическому мастерству длинный, сложный и трудный. Поэтому учитель, который только начинает свою педагогическую деятельность, должен ориентироваться не столько на творчество (хотя оно и не исключается), сколько на то, чтобы овладеть азами методики обучения предмету, на возможно более широкое использование того, что уже установлено в методике и проверено практикой обучения. Теоретические вопросы методики преподавания литературы помогают учителю (особенно в период преобразований в

обществе, коренных изменений в области образования) сохранить правильные ориентиры в сложном многообразии возникающих вопросов, относящихся к теории и практике, дают ясную перспективу и уверенность в работе.

Преподавание – творческий процесс. Каждый учитель может опереться на рекомендуемые нами методы и приемы преподавания литературы, но рассматривать их будет сквозь призму собственного опыта.

Введение и главы 1-6 написаны З.К.Кудашевой, главы 7-8 написаны С.С.Магдиевой. Пособие подготовлено на основе многолетней педагогической и научной работы авторов в школе и в вузе, отражает достижения научной методической мысли и передовой педагогический опыт. Учебное пособие предназначено для студентов педагогических университетов и институтов, учителей-словесников школ, академических лицеев и профессиональных колледжей. Авторы не претендуют на полное раскрытие методических проблем, еще Л.Н.Толстой писал: «Целю преподавания требует постоянного совершенствования, но совершенство недостижимо».

1. Понятия «методика обучения» и «технология обучения»

Внедрение современных технологий обучения не означает, что они заменяют традиционную методику предмета. Технологии применяют не *вместо* методов обучения, а *наряду* с ними, так как они являются *составной частью методики* предмета. Сегодня, в условиях модернизации образования термин «методика обучения» некоторые ученые заменяют термином «технология обучения» – это не компетентное заявление, особенно относительно преподавания литературы как вида искусства.

Традиционная методика преподавания литературы допускает не очень жесткую постановку целей, не предлагает жесткой управляемости учебным процессом. Обучающие операции в методике – область *педагогического творчества учителя*, обратная связь слаба, а оценки учебных достижений школьников нередко субъективны, а с помощью современных технологий обучения некоторые педагоги стремятся превратить обучение, литературе в «*производственно-технологический процесс с гарантированными результатами*» (Кларин М. В. «Инновационные методы обучения в зарубежных педагогических поисках» - М., 1994).

Технологии трудно внедряются в учебный процесс, так как педагогическая деятельность – это *сила нормы и творчества, науки и искусства*. Это не производственный процесс изготовления по определенной технологии стали, кирпича. В технологии обучения много запрограммированного и меньше творческой деятельности учащихся.

В целом, как нам представляется, технология беднее методики. Ведь любой вид деятельности, поставленный на поток, обезличивает процесс и результаты работы учителя и учащихся, способствует тиражированию приемов и способов получения знаний. Алгоритмы деятельности далеки от творчества. Поточный метод в учебном процессе может дать на выходе *стандартную продукцию*, лишенную оригинальности, художественности, неповторимости, что и отличает массовую

продукцию от произведения искусства. Особенно это опасно при изучении литературы, требующего вдохновения и творчества при написании, например, сочинения или рассказе учащихся о жизни любимого писателя.

Только как *составная часть методики* преподавания литературы технология обучения имеет полное право на существование. В профессиональной деятельности учителя-словесника всегда есть простор для поиска, педагогического творчества и уже не на уровне традиционной методики, а на следующем технологическом уровне. Разработка технологии как составной части методики предмета предполагает получение гарантированного педагогического результата деятельности учителя. А этот результат учащиеся обнаруживают в период оценки качества их подготовки по предмету. Если ход обучения разбивается на полностью воспроизводимые учебные эпизоды, то в идеале учитель исполняет лишь роль *организатора и консультанта* по работе с уже составленными материалами и учебный процесс может стать независимым от «живого» учителя. Учитель при этом рассматривается как пассивный исполнитель дидактического проекта, причем, по мнению некоторых западных педагогов-технологов, его личность, культура и квалификация не играют особой роли. Это – крайнее выражение «технократического мышления», *которое может нанести обучению серьезный ущерб, привести к его десуманизации*. Общеизвестно, что в процессе преподавания литературы большое значение имеет личность учителя, его человеческие качества, мировоззрение, его восприятие художественного произведения, любовь к своему предмету и к детям, увлеченность профессией. Следует помнить, что общественное значение методики литературы обусловлено огромным воспитательным значением художественной литературы.

В зарубежной методике термин «технология» используют при описании по-разному организованных процессов обучения. Различают два понятия:

- Технология обучения, что означает разработку оптимальных методик обучения.

- Технология в обучении.

Последнее понятие означает использование технических средств обучения: в основном ЭВМ, компьютерных программ, в том числе новых мультимедийных учебников. При использовании в обучении компьютера применяются специальные разработки документов, содержащих все процедуры процесса обучения. Однако и в том, и в другом случае предполагается, что применение технологий направлено на *совершенствование приемов воздействия на учащихся* при решении дидактических задач.

Надо отметить, что любые образовательные концепции и системы требуют для своей реализации определенной системы действий. Если эта система достаточно вариативна и гибка, ее чаще всего называют *методической*, если же она задается в более или менее жесткой алгоритмической последовательности с расчетом на получение гарантированного результата, ее именуют *технологией*. Понятие «образовательная технология», несмотря на его широкую распространенность, достаточно *условно*. Прежде всего, те виды технологий, которые применяются в учебном процессе, точнее назвать не педагогическими, а обучающими.

Сам термин «технология», заимствованный из производственной сферы, конечно же, применяется в образовании условно, а сама образовательная технология как разновидность технологии социальной не носит столь жесткого и заданного характера, как производственная технология.

Понятие методики более *традиционно*, хотя теперь все чаще обращаются к анализу как традиционных, так и новых, нетрадиционных технологий, которых сейчас разработано уже достаточно много. Так, только Г. К. Селевко охарактеризовано сорок технологий, используемых в современном обучении, раскрыты их образовательные и развивающие возможности. (Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Учеб. пособие.- М., 1998.).

Сегодня в связи с изменением цели образования, с требованием повышения эффективности обучения появилась необходимость *проектировать учебный процесс с четко заданными результатами*, которые сравнительно легко можно

подвергнуть контролю. Однако применять современные технологии обучения *без знания основ классической методики было бы неверно*. Поэтому вначале остановимся на рассмотрении традиционных методов обучения.

2. Методы обучения литературе

Обучение – это целенаправленный процесс взаимодействия учителя и учащихся, в результате которого учащиеся усваивают социальный опыт, накопленный обществом. Иными словами, обучение — это процесс передачи молодому поколению социального опыта в объеме, достаточном для дальнейшего сохранения и развития общества. В этой связи надо сказать, что особенность литературы как учебного предмета заключается в том, что литература является видом искусства, она хранит, накапливает и передает от поколения к поколению эстетические, нравственные, философские ценности человечества. Поэтому методы обучения литературе являются важным элементом этого процесса, так как без них передача опыта невозможна. Сам же передаваемый опыт воплощается в содержании образования – в программах и учебниках.

Под методом в различных научных дисциплинах, понимаются способы достижения поставленных целей. Из этого представления исходит и большинство педагогов, которые истолковывают методы обучения как *способы совместной работы учителя и учащихся в учебном процессе*.

В дидактике и частных методиках метод служит обоснованному изложению и доказательству истины, раскрытию путей ее самостоятельного познания, является руководством к индивидуальной познавательной деятельности учащихся.

Так как метод – понятие общенаучное, успех применения его в теории и практике обучения определяется тем, насколько полно будут выявлены его содержание, характер применения в конкретных педагогических условиях.

Таким образом, усвоение содержания образования является целью обучения, а методы обучения являются способами достижения этой цели. Всякий метод состоит из

последовательных действий, направленных к достижению цели обучения.

Методы обучения – это способы работы учителя и учащихся, при помощи которых достигается овладение знаниями, умениями и навыками, формируется мировоззрение учащихся, развиваются их способности. (Педагогическая энциклопедия.- М., 1965.-с.813). Возможны и другие определения методов обучения, например, методы обучения – это система последовательных действий учителя, организующая познавательную и практическую деятельность учащихся, устойчиво ведущую к усвоению ими содержания образования.

Итак, процесс обучения осуществляется посредством применения системы методов обучения, а методы обучения реализуются через методические приемы работы.

Приемы обучения – это реализация метода в практической деятельности. Каждый метод обучения имеет свои приемы работы. Методист Ф.И.Буслаев еще в 1844 году, проводил разграничение между понятиями «метод» и «прием», видя в приеме индивидуальную форму применения метода.

Для того, чтобы учитель, установивший для себя цель воздействия, мог добиться успеха, у ученика должна быть цель, адекватная цели учителя. Так, если учитель ставит перед собой задачу сообщить некоторые знания или добиться привития какого-либо навыка, то он добьется цели, если у ученика возникнет желание понять его рассказ или выполнить заданные упражнения.

Таким образом, процесс обучения носит двусторонний характер: учитель обучает, ученик учится. Деятельность учителя и учащихся имеет свою специфику, свои цели. Цель учителя – обучая, воспитывать ученика, сообщать ему знания, развивать его ум, культуру чувств, формировать нравственные понятия. Ученики могут не знать всей значительности целей учителя, не осознавать сложного процесса воспитания и обучения, а видеть перед собой конкретные цели - выполнение заданий учителя. Учитель большей частью не сообщает учащимся своих целей, особенно воспитательных. Однако в академических лицеях и профессиональных колледжах учитель более полно, чем в школе раскрывает учащимся конкретные

цели обучения, учит их сознательно овладевать не только знаниями, но и умениями самостоятельно приобретать эти знания.

3. Классификация методов обучения литературе

Так как на уроках литературы очень много разнообразных видов деятельности учителя и учащихся, то и число методов обучения, упоминаемых в различных книгах по дидактике и методике очень велико (насчитывается несколько десятков различных наименований).

Перед дидактикой и методиками возникла задача как-то упорядочить множество различных методов, объединить их в группы классифицировать. Одной из таких попыток явилось объединение всех методов в три группы: *словесные, наглядные и практические*. Но множество методов не делятся по этому признаку. Большинство из них требует одновременно слова, образа и практики или двух из этих элементов. Наконец, все эти методы не характеризуют познавательной деятельности, осуществляемой учащимися. Так, работа с учебником допускает усвоение готового содержания, выполнение упражнений, творческую работу при одном и том же названии метода. От характера познавательной деятельности зависит и успешность усвоения знаний, и умственное развитие учащихся. Поэтому учителю необходимо заранее знать, какую познавательную деятельность будут осуществлять ученики в результате применения того или иного метода.

Некоторые авторы делят методы на *изложение знаний учителем, беседу и самостоятельную работу учащихся*. Но и эти методы не характеризуют познавательную деятельность учащихся, так как изложение может быть объяснительно - иллюстративным или проблемным, беседа – репродуктивной или эвристической, самостоятельная работа репродуктивной или творческой, все они предполагают совместную работу учителя и учащихся. Как бы велика ни была роль учащихся при самостоятельной работе, предполагается направляющая и контролирующая деятельность учителя: конструирование заданий, дифференцированное их предъявление, коррекция в

ходе или в конце выполнения задания. Таким образом, самостоятельная работа — только форма организации, а не метод обучения. Охарактеризованный путь исследования методов обучения при всех его недочетах сыграл заметную роль в дидактике. Эта роль состояла в обогащении процесса обучения множеством новых средств и форм, в сосредоточении внимания на повышении удельного веса самостоятельной работы учащихся. Он был естественной и прогрессивной реакцией на господствовавшую «зубрежку», на отрыв школы от жизни.

Следующий подход к определению и группировке методов основан на логическом анализе процесса обучения. Авторы его строят *методы на сочетании индукции и дедукции*, а некоторые дополняют их сравнением, анализом и синтезом, обобщением и систематизацией и т. д. Учителя не приняли этот подход, поскольку, он не отражает всей сложности познания в процессе обучения, не исчерпывающегося логической стороной. Логический анализ не учитывает роли чувственного познания, воображения, уровня самостоятельности учащихся. Кроме того, ни индукция и дедукция, ни анализ и синтез не осуществляются раздельно, а всегда сочетаются друг с другом. Индукция и дедукция — методы логики, самого познания или изложения, а не обучения. Они входят в содержание образования, однако внимание к логической стороне проблемы полезно, так как помогает анализу способа организации содержания знаний.

Наконец, появился подход к анализу методов, выразившийся во внимании к характеру *познавательной деятельности учащихся*. Методы делились на иллюстративные и исследовательские при разных источниках — метод словесно-иллюстративный и словесно-исследовательский, наглядно-иллюстративный и наглядно-исследовательский и т. д. У других авторов названия были другие, но суть та же.

Так, некоторые авторы предлагали отказаться от общих методов преподавания литературы. Они предлагали рассматривать методы лишь *в связи с различными этапами изучения литературы*: методы изучения биографии, методы анализа художественного произведения и др. Однако очевидно, что на каждом этапе, хотя и специфично, проявляется единство системы методов, в этом одна из важнейших предпосылок

целостности преподавания литературы. От жанровых особенностей произведения будут зависеть организация чтения, рассказы и беседы с учащимися, использование различных видов искусства, учет знаний и умений учащихся, использование различных способов активизации учебной деятельности учащихся.

Всякая деятельность совершается последовательно, по возрастающим ступеням самостоятельности и творческого ее исполнения, поэтому методы обучения неизбежно должны выражать *поэтапный характер обучения*. Изучение литературы также носит поэтапный характер, определяется последовательностью процесса усвоения и применения знаний. Ступени этой последовательности таковы: подготовка учащихся к восприятию художественного произведения, первичное его восприятие, углубление знаний и умений, творческое их применение. Соответственно этой последовательности, профессор М.А. Зальдинер устанавливает такие методы обучения: пропедевтический метод - для восприятия произведения; собственно чтение как метод обучения; излагающее - поисковый метод, метод управления репродуктивной, эмоциональной и мыслительно-речевой деятельностью учащихся; поисково-излагающий метод, метод создания и укрепления творческой деятельности учащихся. (Зальдинер М.А., Тодоров Л.В., Губина Ф.И. Методика преподавания русской литературы в старших классах узбекской школы. Т., 1980. - С.28).

Как видим, в подходах к классификации методов обучения много дискуссионного. Так, методист Никольский В. А. пишет: «Раз художественная литература воздействует и на воображение, и на чувство читателя, и на его понятия, то и среди методов и приемов преподавания различаем *методы и приемы эмоционально-образного постижения произведений художественного слова и методы и приемы истолкования этих произведений*. Между теми и другими существует тесная связь, так что разграничение их в значительной степени условно. К первой группе методов и приемов отнесем: выразительное чтение учителя, заучивание наизусть, пересказывание и художественное рассказывание, досказывание произведения, иллю-

стрирование. Истолкование произведения выдвигается на первый план такими методами, как комментированное чтение учителя: беседа по произведению, слово учителя и самостоятельный разбор, осуществляемый учащимися». (Никольский В. А. Методика преподавания литературы в средней школе. - М., 1971. - с. 98). Специальные разделы В.А.Никольский посвящает комментированному чтению, особенно подчеркивая, что любое истолкование произведения можно рассматривать как его комментирование - и четко обозначает границы его применения на уроке: учитель читает вслух и комментирует по ходу чтения, активное участие в этом процессе могут принимать школьники. Не меньше внимания уделяет В.А.Никольский беседе словесника с учащимися, описанию специфики слова учителя и самостоятельной работы школьников. Положительной стороной такого обоснования методов можно считать попытку учесть различный характер учебной деятельности школьников.

Методист В. В. Голубков называет следующие методы: лекционный метод, метод литературной беседы, метод докладов и сочинений, точнее, метод самостоятельной работы учащихся, завершающийся обычно устными докладами и письменными сочинениями. Однако, назвав методы, он не останавливается подробно на их сущности. Основой его классификации методов взят источник знаний, причем он рассматривает методы и приемы преподавания литературы в живом процессе, в постоянно меняющихся условиях, когда один и тот же способ работы может быть или методом, или приемом. Он отмечает - «пользуясь любым методом и приемом, любой формой организации занятий, учитель должен сделать работу учеников полезной, активной, творческой и возбуждающей интерес». (Голубков В.В. Методика преподавания литературы. - М., 1962.- с.67).

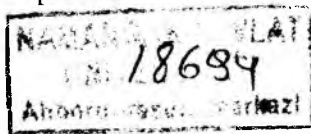
На иной основе построена классификация методов обучения литературе, созданная Н. И. Кудряшевым. Он обуславливает систему методов обучения логикой познавательной деятельности учащихся при направляющем руководстве учителя. При этом Н.И.Кудряшев с особым вниманием относится к одному из дидактических решений проблемы методов, раскры-

тому в трудах М.Н.Скаткина и И.Я.Лернера. Они обосновывают следующие методы, обуславливающие характер обучающей деятельности учителя и учебной деятельности учащихся: объяснительно-иллюстративный, или информационно-рецептивный; репродуктивный; метод проблемного изложения; эвристический, или частично-поисковый; исследовательский.

Кудряшев Н.И. определяет метод как вид деятельности учащихся: творческое чтение, репродуктивный, эвристический, исследовательский. В системе его методов первым назван *метод творческого чтения*. Целью его является активизация художественного восприятия и в начале изучения произведения, и после анализа. Методические приемы, обеспечивающие реализацию метода творческого чтения: выразительное чтение, комментированное чтение, беседа, творческие задания по личным впечатлениям, постановка на уроке учебной проблемы. В целом речь идет о первой ступени в логике познания литературы.

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

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



При *репродуктивном методе* учащиеся получают знания как бы в готовом виде, но не догматически. Развитию мысли учащихся способствует проблемное изложение материала. Важно не само по себе репродуцирование готового материала, но и обобщение, суммирование знаний. Виды деятельности: запись плана или конспекта лекции учителя, работа по учебнику, подготовка доклада по готовым материалам. (Кудряшев Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. – М., 1981. – с. 59).

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

Краткое рассмотрение некоторых подходов к классификации методов обучения показывает основное направление развития дидактической мысли: от познания видов деятельности учителя и учащихся к раскрытию объективных связей методов с целями и содержанием обучения, с характером познавательной деятельности учащихся.

Каждый из отмеченных выше подходов, безусловно, помогает определить одну из сторон системы методов. Практика изучения литературы свидетельствует, что система методов не может строиться на одном основании, как бы широко оно ни было, как бы последовательно и систематично само по себе оно ни разрабатывалось.

Любой из принципов классификации, на каком бы основании он ни был построен, не в состоянии вместить в себя все многообразие видов деятельности учащихся, связанных с восприятием и освоением литературы.

В практическом сочетании методов учитывается определенный программой объем содержания предмета — искусства слова, учебные цели, источник информации, особенности взаимодействия учителя и учащихся, внешние и внутренние каналы информационной и обратной связи.

Таким образом, методы находятся во взаимосвязи с содержанием учебного предмета, что позволяет полнее отразить в общей структуре метода соотношение дидактических и конкретно-методических требований и принципов.

Многообразие содержания литературы как учебного предмета в школе, академических лицеях и профессиональных колледжах требует и многообразия

методов и приемов обучения, которые в своей совокупности обеспечивали бы сознательное, глубокое и прочное усвоение учащимися знаний, овладение ими умениями и навыками, способствовали бы их эстетическому, нравственному воспитанию.

Методы обучения должны стимулировать максимальную активность учащихся в их учебной деятельности. Поэтому представляется необходимым отчетливее выделить методы изучения литературы, проявляющие *специфику предмета* и определяющие характер общения учащихся с литературным произведением и жизнью, окружающей учащихся и отраженной в их самосознании. Подробнее остановимся на классификации методов по характеру взаимодействия обучающей деятельности учителя и познавательной деятельности учащихся, предложенной методистом С.Н.Юзбашевым: объяснительно-иллюстративный метод, метод творческого чтения, репродуктивный, эвристический и исследовательский метод. (Методика объяснительного и литературного чтения. Под ред. К.В. Мальцевой и З.С.Смелковой.- Л., 1978. – С.58-77).

Приняв за основу классификации методов обучения литературе характер познавательной деятельности учащихся, он исходит из цели заострить внимание на необходимости активизировать учебный процесс, развивать познавательную деятельность учащихся. Именно познавательная активность оказывается решающим условием в овладении глубокими и прочными знаниями.

Таблица классификации методов преподавания литературы (С.Н.Юзбашев)

Название метода обучения	Приемы реализации метода в процессе обучения
Объяснительно-иллюстративный метод	рассказ учителя; лекции (лекция с участием учащихся в сообщении материала, лекция с элементами беседы); вступительное слово учителя; различные комментарии; работа с наглядно-иллюстративным материалом.
Репродуктивный метод	различные виды пересказов; ответы на вопросы воспроизводящего характера; заучивание наизусть.
Метод творческого чтения	выразительное чтение учителя; чтение мастеров художественного слова; прослушивание отдельных сцен из пьес в исполнении актеров; обучение выразительному чтению учащихся; комментированное чтение учителя; устное словесное рисование; инсценирование; составление киносценария.
Эвристический метод	эвристическая беседа; учебный диспут
Исследовательский метод	самостоятельная работа учащихся с книгой; доклады (устные выступления учащихся); рефераты.

4. Объяснительно-иллюстративный метод

Объяснительно-иллюстративный метод используется на любом этапе изучения художественного произведения. Он реализуется в следующих приемах: рассказ, лекция, вступительное слово учителя, различные комментарии, работа с наглядно-иллюстративным материалом.

Рассказ учителя. Живое слово учителя как методический прием преподавания литературы постоянно находится в центре внимания методистов. Речь словесника практически реализуется в рассказе, обращение к которому определяется возрастными особенностями учащихся и целями введения литературной информации. Рассказ учителя представляет собой краткое эмоциональное сообщение о жизни писателя, о судьбе художественного произведения, эпохе его создания, месте действия и др.

Преподаватель придает рассказу завершенную композиционную форму, использует увлекательную фабулу, значительные исторические, биографические, творческие, литературные факты и др.

Рассказ с элементами лекции применяется в работе с учащимися всех классов, но в старших классах и в академических лицеях и профессиональных колледжах он усложняется. Рассказ с элементами лекции — очень емкий, экономный методический прием сообщения знаний учащимся. Он позволяет в сжатые сроки изложить объемный литературный материал, композиционно объединить художественные явления. Слушая живую речь словесника, учащиеся непроизвольно учатся делать выводы и обобщения, оценивать общественно-эстетические явления. Воспитательный эффект состоит в том, что учащиеся привыкают сосредоточивать свое внимание, продолжительное время сохранять рабочее настроение, сопереживать эмоционально выраженным мыслям и чувствам. Рассказ с элементами лекции отличается своими целевыми установками, содержанием, композицией. В практике учителя литературы выработан комплекс приемов, направленных на облегчение восприятия рассказа-лекции. Важное место занимает работа с планом, использование средств наглядности, чтение фрагментов художественного произведения, использование кратких докладов учащихся, конспектирование, повторение и закрепление полученной информации.

Рассказ это не просто монолог учителя, в нем заложена потребность в педагогическом общении. Учитель не может вести занятие без обратной информации, не получая непосредственного подтверждения, что его слова, содержание

его речи усваивается учащимися. Так возникают элементы разговора учителя с учащимися, изложение становится более доступным и понятным, характер участия учащихся в учебном процессе видоизменяется. Эти качества наиболее полно проявляются в развернутой беседе между учеником и учителем, что дает возможность говорить о качественно новом способе усвоения литературного материала. При таком способе преподавания литературы учитель стремится ставить стимулирующие вопросы, вводит при их обсуждении новую информацию, побуждает учеников к ответам, оценкам, обобщениям и тем самым расширяет знания и эстетический опыт учащихся в процессе активной совместной работы. Таким образом, поддерживается живой интерес к учебному предмету, высокий уровень активности.

Лекция. Специфика лекции в старших классах или в академических лицеях и профессиональных колледжах состоит в том, что деятельность учителя здесь неотделима от деятельности учащихся: читая лекцию, необходимо одновременно руководить работой учащихся. Готовясь к уроку, важно думать не только о том, что и как рассказать в лекции, но и о том, что на уроке будут делать ученики, какую цель перед ними поставить, как подготовить их к восприятию и усвоению материала, очень важно, чтобы учащиеся не были пассивными слушателями.

Деятельность учащихся на уроке-лекции может иметь такие формы:

а) восприятие материала, при котором работают эмоции, мышление, воображение, память, речь;

б) участие в сообщении материала (доклад, реферат, выразительное чтение);

в) запись тезисов лекций учащимися, отбор материала для ответа, составление плана лекции учителя.

Выбирая те или иные приемы работы, надо исходить из того, какой материал излагается, какую цель ставит учитель. Главная форма деятельности учащихся на уроке-лекции - это восприятие слова учителя. Чтобы восприятие было полноценным, необходимо много условий, но главное - увлеченность самого лектора, глубокое знание предмета и

слушателей, владение искусством устного слова. Остановимся на некоторых приемах, помогающих активизировать восприятие лекции учащимися.

Восприятие лекции зависит от соотношения в ней главных положений и материала, развивающего их, аргументирующего и иллюстрирующего. Психологи утверждают, что лекцию, в которой каждое положение — главное, слушать невозможно. Нужно время между тезисами, время на осмысление. Высказав положение, надо повторить его другими словами, повернуть другой стороной, развить. Например, говоря о таком важном для творческого пути Пушкина произведении, как трагедия «Борис Годунов», учитель выскажет главное положение: «Пушкин делает великое открытие в литературе и общественной мысли, он открывает решающую роль народа в истории», затем это положение разовьет: «Поэт показал, что движение может достичь успеха только в том случае, если его поддерживает народ, и, напротив, обречено на поражение, если народ его не поддерживает». Потом еще раз повторит мысль: «В трагедии народ предстает как самая главная сила, от которой зависит ход истории». Учитель обратится к некоторым эпизодам произведения: приведет слова Гаврилы о «мнении народном», сцену в Псковском месте, финал трагедии, где проявляется сила народа и подтвердит еще раз главный вывод. Развивающий, аргументирующий и иллюстрирующий материал не должен ослаблять энергии мысли. Мастерство учителя проявится в нахождении оптимального соотношения этих частей лекции.

Восприятие лекций — это сложный психологический процесс. Перед слушателем стоит задача — записать конспект лекции, он должен правильно понять слово учителя, выделить главное, оценить его значение, кратко сформулировать и записать, а в то же самое время слушать и перерабатывать материал. Восприятие лекции формируется в процессе целенаправленной педагогической деятельности. В основе работы учащихся лежит — умение выделить главную мысль лекции.

Предлагая ученикам в конце урока пересказать лекцию, надо добиваться не только правильности, но и художественной яркости, эмоциональности, выразительного чтения цитируемых

отрывков. В этой работе может участвовать весь класс: одни произносят монолог, другие его рецензируют.

Важная часть работы по восприятию лекции – обучение рецензированию ответа. Перед прослушиванием ответа учитель предложит подумать, правильно ли понял и раскрыл тему отвечающий. В другом случае совместно оценивается композиция ответа. В третьем – культура речи. Затем задания распределяются так: первый ряд оценивает правильность ответа, второй — композицию, третий – речь. При слушании следующего ответа аспект оценки меняется. Учащиеся привыкают не только конкретно оценивать высказывание товарища, но и свое строить в соответствии с этими требованиями. Если такая работа ведется систематически, ученики овладевают умением строить высказывание в соответствии с нормами и оценивать ответ, в том числе и собственный. Развивается монологическая речь учащихся, а учитель может оценить работу почти каждого. При этом воспитываются важные нравственные качества учеников: умение трудиться, заинтересованность в результатах коллективного труда, уважение к чужому мнению и т. д. Овладение умениями самостоятельно выделить и записать главную мысль, пересказать лекцию, составить простой и сложный план, тезисы, конспект объяснения учителя, подготовить ответ на вопрос на основании прослушанного принципиально важно.

Форма проведения лекции может быть разной, в зависимости от материала лекция в одном случае представляет собой взволнованную речь – монолог учителя, в другом – приближается к комментированному чтению, в третьем – включает в себя беседу, консультирование, самостоятельную работу с учебником или справочной литературой, заочную экскурсию или элементы диспута.

В любой лекции поставленная проблема должна быть важной и интересной для учеников. Слово учителя учащиеся воспримут полноценно, когда оно будет ответом на возникшее в сознании детей стремление решить проблему. Говоря о произведении литературы, мы стремимся понять, чем оно

привлекает юного читателя, какие насущные для него вопросы решает.

Лекция о биографии писателя интересует ребят постановкой вопроса о гражданской позиции, о духовных исканиях, о самовоспитании писателя.

Лекция об определенном этапе развития литературы может увлечь слушателей живым образом эпохи, картинами литературной борьбы, сопоставлением давнего периода с нашей современностью и др. Любое значительное явление культуры прошлого и настоящего может вызвать живой интерес, - все дело в том, как о нем рассказать. Глубокая мысль и эмоциональность, заинтересованность не могут оставить ребят равнодушными, и, напротив, формальное отношение к предмету, неискренность рождают лицемерие, равнодушие к истине. Опытные учителя стремятся вовлечь учеников в поиски истины: они ставят острую проблему и пробуждают мысль вместе с учащимися. (Активные формы преподавания литературы. Сост. Р.И.Альбеткова - М., 1991. - С. 22)

Вот это стремление вызвать у слушателей активный эмоциональный отклик и есть главное средство активизации мысли. Учитель может начать лекцию о Пушкине в Михайловской ссылке с описания затерянного в глухих лесах села, безлюдья, одиночества поэта. Причем особенно сильное воздействие производит такое описание, если учитель рассказывает о собственном впечатлении, о своих мыслях и чувствах, о конкретном посещении памятных мест. Вообще собственное мнение учителя всегда важно для ребят. Рассказать, что он видел, чувствовал и думал, как искал и нашел ответ – это один из самых действенных приемов пробуждения интереса у слушателей. Такая «открытая позиция» учителя помогает создать авторитет знания, мысли, гражданственности, честности и искренности. Когда учитель рассказывает о том, какое впечатление произвело на него произведение, ребята живее и глубже, осознают значение произведения для нашей современности, задумываются о своем собственном впечатлении.

Хорошее начало, где сразу поставлен живой вопрос или задан нужный эмоциональный тон, определяет готовность

учащихся слушать. Например, такое начало лекции: « 37 лет, 8 месяцев и 3 дня прожил великий поэт России Александр Сергеевич Пушкин. Незадолго до своей смерти он написал «Я памятник себе воздвиг...», в котором подвел итог своему творчеству (выразительное чтение стихотворения учителем), не может не взволновать учащихся и создаст нужный эмоциональный тон урока. Но дальше эта готовность должна поддерживаться на протяжении всего урока. Через некоторое время внимание учащихся ослабевает. Поэтому в лекции, если она рассчитана на целый урок, будут чередоваться наиболее ответственные части и моменты разрядки.

Само построение лекции зависит от материала, но всегда в ней должно быть идейно-образное ядро. Не просто сообщение фактов, а организация их вокруг главной мысли, выделение центрального образа сделают лекцию интересной. Приемы активизации внимания слушателей на лекции разнообразны.

В одном случае лектор включит в рассказ фрагмент художественного произведения, в другом – документ, в третьем – использует вопросы к слушателям, на которые иногда получит ответ, в четвертом – сопоставит разные точки зрения на проблему, будет полемизировать с возможными возражениями. Иногда полезно взглянуть на предмет с непривычной точки зрения: глазами человека другой эпохи, литературного героя. Иногда мы прибегаем к смещению временной перспективы: рассказываем о последующих событиях раньше предыдущих.

Приемы построения лекции сходны с приемами построения художественного произведения: в лекции можно наметить экспозицию, цель которой – настроить учащихся на восприятие, завязку-постановку актуальной проблемы, основную часть лекции – развитие мысли, приводящее к кульминации, и заключение развязку. Построение лекции – решение главной задачи, поэтому здесь не может быть места шаблону. Построение лекции, все ее моменты обусловлены самим ее содержанием. Выбирая те или иные пути построения лекции, надо помнить, что главная цель – открытие истины, которое совершает каждый ученик сам, и в этой деятельности не только развиваются его мышление, память, чувства, речь, но происходит целостное развитие личности.

Самый распространенный вид урока, сочетающего слово учителя с работой учеников — *лекция с элементами беседы*. Учитель сообщает новый материал, направляет мысль учеников, побуждает их к деятельности, а слушатели решают конкретные задачи, совершают мыслительные операции; открывают для себя нечто новое. Задача учителя — добиться, чтобы вопросы, обращенные к слушателям, рождались естественно, в процессе движения мысли, ответы на них с необходимостью включались в ход рассуждений, а ребята чувствовали себя участниками совместного поиска истины.

Важно учесть психологическое состояние ребят, участвующих в таком занятии: для тех, кто отвечает на вопрос, именно этот вопрос и предстает как самый важный. Поэтому учителю во время лекции приходится все время помнить о пропорциях, об истинном месте каждого вопроса. У слушателей должно сложиться понимание проблемы в целом, в правильном соотношении главных положений и моментов аргументирующих, развивающих, иллюстрирующих. Поэтому на таком уроке необходимы и другие виды самостоятельной работы — составление плана, тезисов, пересказ и др. Ведь материал осваивается лишь тогда, когда он воплощен в слове.

И пересказ, который, может быть вполне творческой работой (включить выбранные учащимися положения из учебника, справочной литературы, самостоятельно проанализированные отрывки или произведения, о которых не говорилось на уроке и др.) мысли учащихся приводятся в стройную систему и по-настоящему осмысливаются.

И форма, и место лекции, его содержание определяются учителем, учитывающим возможности данного конкретного класса, и также материал, который надо освоить. В этом и проявляется творчество учителя найти самую целесообразную форму обучения. Но всякое творчество возможно лишь тогда, когда оно опирается на науку и практику.

Строя лекцию как поиск истины, учитель вовлекает в эту работу всех, в необходимых случаях обращается с вопросами к учащимся, и лекция закономерно перерастает в беседу и даже в диспут. Обсуждение устных и письменных ответов дает возможность осуществить обратную связь, увидеть, как понят

материал, как формируются знания и умения учащихся, какова их эмоциональная реакция.

Сочетание различных форм деятельности учащихся на уроке, стержень которого составляет лекция учителя, позволяет избежать монотонности и повысить интерес, поддерживать работоспособность ребят в течение всего урока.

5. Репродуктивный метод

Этот метод реализуется в практической деятельности учителя литературы через различные виды пересказов, ответы на вопросы воспроизводящего характера, заучивание наизусть и др. Репродуктивный метод - не значит догматический, характер сообщаемых учащимся знаний требует не механического запоминания, а сознательного усвоения. Кроме того, и прочность знаний зависит не только от установки на запоминание, но и от интенсивности мыслительной деятельности учащихся. Развитию мысли учащихся при репродуктивном методе особенно способствует проблемное изложение материала, в процессе которого учитель выдвигает проблему, раскрывает различные точки зрения на ее сущность, предлагает пути к правильной ее постановке и разрешению.

Учитель литературы, например, может провести анализ небольшого произведения, обратив внимание учащихся на приемы анализа, а затем учащиеся выполняют аналогичную работу самостоятельно на другом материале. Напомним, что основные приемы репродуктивного метода:

- различные виды пересказа (подробные, сжатые, выборочные);
- ответы на вопросы воспроизводящего характера;
- заучивание наизусть;
- выполнение заданий репродуктивного характера по учебнику.

Виды деятельности учащихся: запись плана или конспекта лекции учителя, составление плана, конспекта или тезисов прочитанных статей учебника, критических статей, подготовка устных ответов по материалу лекции учителя, учебника и др.

Репродуктивный метод обеспечивает сознательность и прочность приобретенных знаний в том случае, если ученик умеет на сравнительно небольшом материале самостоятельно творчески работать. При условии развития мышления учащихся, их умения критически отнестись к любому материалу, репродуктивный метод не будет таить опасности догматического усвоения знаний.

Беседа - как методический прием репродуктивного метода изучения литературы имеет в учебном процессе различные дидактические цели: она служит углублению и систематизации знаний, выявлению первых впечатлений о прочитанном тексте, способам работы с новой информацией. Преподаватель должен овладеть искусством постановки вопросов, на которые кратко и содержательно можно ответить. Беседа возможна в следующих направлениях: беседа, основанная на знаниях учащихся; беседа, основанная на жизненном опыте учащихся; беседа, основанная на знаниях учащихся и на жизненном опыте учащихся.

Для организации беседы с учащимися, могут быть использованы различные виды вопросов и заданий:

- вопросы, направленные на углубленное осмысление литературного текста;
- вопросы, побуждающие учащихся самостоятельно делать обобщения и выводы, ориентирующие их на самостоятельные рассуждения;
- вопросы, связанные с литературным трудом писателя, а также касающиеся личности художника слова и его биографии;
- вопросы, касающиеся языка художественного произведения, выразительных средств и их функционально-стилистической роли;
- вопросы, направленные на оценку социально-эстетического значения литературного произведения, выявление взаимосвязи различных видов искусства;
- вопросы занимательного характера.

Учитывая реальные особенности работы учителя литературы, уровень подготовленности учащихся, можно использовать, указанные виды вопросов для проведения беседы.

Ответы на вопросы. Вслед за чтением учащимся ставятся вопросы для проверки восприятия ими произведения, в ходе ответов на них осмысливается содержание текста, укрепляются речевые навыки и умения учащихся.

Ответы на вопросы развивают логическое мышление учащихся, содействуют формированию языкового чутья и эстетического вкуса, оттачиваются формулировки, исправляются неточные ответы. Учащиеся отвечают на вопросы учителя или вопросы учащихся по содержанию текста. Учитель, готовясь к беседе, продумывает характер предполагаемых ответов на вопросы: будут ли они даны словами текста (цитатный ответ), с опорой на текст или сформулированы самостоятельно.

К вопросам учителя предъявляются следующие основные требования: доступность по содержанию, четкость формулировок, последовательность, логическая стройность. Самостоятельность учащихся в ходе ответов на вопросы от класса к классу возрастает, усложняется текстовый материал, на основе которого строится диалог. Если в средних классах беседа ведется обычно «вслед за автором», восстанавливается сюжет повествования в его естественной последовательности, то в старших классах, в академических лицеях и колледжах предлагаются вопросы избирательного характера, акцентирующие внимание лишь на важнейших эпизодах; разнообразной будет форма ответов учащихся: самостоятельный ответ дополняется выборочным чтением, цитированием. Обучая учащихся ответам на вопросы, учитель работает над содержательностью этих ответов, используя литературный текст, произведения живописи, иллюстрации, материал жизненного опыта учащихся и др. Обучение учащихся ответам на вопросы можно проводить в следующей последовательности:

- ответы, лексико-структурная организация которых дана в тексте;
- ответы, близкие по структуре к разговорной речи («усеченные» ответы);
- ответы «своими» словами, свободные от текста в лексико-структурном отношении.

Различные указанных типов ответов полезно первоначально показывать учащимся на одном и том же тексте, в целях наглядности обучения и создания навыков сравнения. Иногда приходится ставить подробные вопросы, чтобы облегчить понимание фактического содержания текста. При этом возникает опасность распада целостности текста и его восприятия. Чтобы это не произошло, необходимо вслед за вопросами по содержанию отдельного предложения ставить вопрос по общему содержанию части текста.

6. Метод творческого чтения

Метод творческого чтения наиболее специфичен для литературы как учебного предмета. Именно в активизации художественного восприятия, в формировании средствами искусства художественных переживаний, художественных способностей и способностей учащихся заключается цель и специфика этого метода обучения. В тоже время художественное восприятие, эстетические переживания - первая и необходимая ступень и научном понимании литературы. В процессе восприятия произведения происходит усвоение его художественных особенностей.

Чтение художественного произведения качественно отличается от чтения научного, публицистического текста. Оно требует специального внимания к слову, фразе, ритму, вызывает работу воображения, эмоциональную взволнованность.

Именно в процессе общения с книгой литература как учебный предмет реализует свою роль в духовном развитии, нравственном и эстетическом воспитании учащихся.

Метод чтения в преподавании литературы располагает исключительно большими возможностями для воздействия на учащихся.

От того, как освоит произведение ученик-читатель, взволнует и заинтересует ли его содержание текста, зависит успех дальнейшей работы.

В процессе чтения литературных произведений учащиеся получают знания о жизни и творчестве писателей, о специфике литературы как общественного явления и искусства слова, о ее

роли в жизни общества. При этом развивается художественный вкус, обогащаются внутренний мир и чувства молодого человека.

Метод творческого чтения художественного текста не сводится лишь к буквальному пониманию слова «чтение», он находит выражение в разных методических приемах учителя и видах деятельности учащихся. Все это способствует углублению непосредственного художественного восприятия учащимися произведений искусства.

Первая ступень в логике познания литературы как учебного предмета - *восприятие художественного произведения*. «Это сложный процесс, т. к. содержание художественного произведения не переходит — как вода, переливающаяся из одного кувшина в другой, — из произведения в голову читателя. Оно воспроизводится, воссоздается самим читателем - по ориентирам, данным в самом произведении, но с конечным результатом, определенным умственной, душевной, духовной деятельностью читателя.

Деятельность эта есть творчество. Никакое произведение не может быть понято, как бы оно ни было ярко, как бы велика ни была наличная в нем сила внушения, если читатель сам, самостоятельно, на свой страх и риск не пройдет в собственном сознании по пути, намеченному в произведении автором». (Асмус В. Вопросы теории и истории эстетики. — М., 1968. - С.68)

Этому творческому проникновению в художественное произведение, освоению его призван учить учащихся учитель литературы.

Стимулом к внимательному слушанию текста являются задания следующего характера, предлагаемые до начала чтения:

- ответить после прослушивания текста на поставленные вопросы;
- слушая, готовиться к пересказу;
- в ходе прослушивания подготовиться к высказыванию о непосредственном впечатлении от прочитанного;
- отметить, что оказалось непонятным в тексте (слова, выражения, ситуации).

Большое значение имеют проблемные вопросы, которые могут предварять чтение, сопутствовать работе над текстом, предприниматься на завершающем этапе изучения произведения.

Организуя чтение текста, учитель проводит специальную работу по усвоению содержания: под его руководством ученики находят в тексте основные мысли писателя, отвечают по предварительно составленному плану на вопросы. Конкретные приемы работы над текстом в значительной мере определяются его особенностями.

При изучении одного произведения целесообразно использовать рассказ ученика с цитированием текста, в другом случае – ответы на вопросы по содержанию, возможны также краткий, или сжатый, пересказ, самостоятельная постановка вопросов, высказывания учащихся о своих впечатлениях и т. д.

Значительное внимание уже на первом этапе знакомства с текстом учитель уделяет идейно-тематическому содержанию в единстве с художественной формой.

Для метода творческого чтения характерны следующие приемы работы:

- выразительное чтение учителя;
- чтение мастеров художественного слова;
- прослушивание отдельных сцен из пьес в исполнении актеров;
- обучение выразительному чтению учащихся;
- устное словесное рисование;
- инсценирование;
- составление киносценария;
- комментированное чтение текста учителем и др.

Виды учебной деятельности учащихся разнообразны: чтение художественных текстов дома и в классе, выразительное чтение с обоснованием его особенностей, заучивание наизусть, составление плана, заголовки которого стимулируют живое, образное восприятие эпизодов. Таким образом, каждый прием должен вызывать соответствующий вид учебной деятельности учащихся, а учитель руководит этой деятельностью учащихся.

Руководство чтением со стороны преподавателя возможно только при условии глубокого знания им художественной

литературы и науки о ней, основ педагогики и психологии, возрастных особенностей учащихся, творческой инициативы, постоянного совершенствования своей методической подготовки.

В процессе чтения на уровне, доступном пониманию учащихся данного возраста, формируется представление о прекрасном в жизни и искусстве. Задача эмоционально-эстетического восприятия заключается и в том, чтобы развить у учащихся образное мышление и творческие способности, чему способствует коллективное и индивидуальное чтение прозаических и стихотворных произведений, творческие сочинения, упражнения в переводе на родной язык и др.

Эстетическое воспитание на уроках литературы выдвигает задачу подготовить читателя, обладающего развитым художественным вкусом и сложившимися эстетическими критериями, способного понимать и чувствовать прекрасное в жизни и искусстве, что достигается системой целенаправленного чтения.

Комментированное чтение. Основные методические положения о комментированном чтении хорошо изложены в работе методиста И.Н.Стыркас в книге «Комментированное чтение художественных произведений в старших классах узбекской школы» (Ташкент, 1988г.). И.Н. Стыркас разработала общие вопросы методики комментированного чтения и определила такие виды комментариев:

- лингвистический комментарий (объяснение непонятных слов и выражений, раскрытие значения образных средств);
- историко-бытовой комментарий (толкование исторических фактов и событий, имен и названий, бытовых и этнографических деталей);
- историко-литературный комментарий, связанный с характеристикой эпохи и литературных течений, идейно-стилистический комментарий.

Все виды комментариев взаимосвязаны и в зависимости от целевой установки комментарий может быть воспроизводящим, углубляющим и обобщающим. Воспроизводящий комментарий рассчитан на толкование художественного текста более доступным языком: задачи углубляющего комментария –

расширить имеющиеся знания учащихся новыми или дополнительными фактами и сведениями; при обобщающем комментарии учитель использует в основном сравнения, сопоставления для подведения общего итога.

Выразительное чтение. Выступая в роли чтеца, учитель одновременно является истолкователем произведения. Главное внимание он уделяет раскрытию идейно-художественного содержания произведения. Одно из средств такого раскрытия - *выразительное чтение* (интонация, логическое ударение, выделение отдельных цитат, паузы). Во время чтения учитель интонационно характеризует действующих лиц, показывает их взаимоотношения, старается передать отношение автора к ним. Так учащиеся подготавливаются к последующему разбору произведения с помощью воздействия не только на их мысли, но и чувства. При таком чтении устанавливается живая связь между учителем и учениками, связь между произведением и слушателями. Произведение, которое мы предназначается для выразительного чтения учеников, при первой встрече должно вызвать эмоциональность и удивление. Эмоциональность может быть поддержана созданием «установки» (Д.П.Узнадзе) на чтение, расширением фона восприятия, который соответствует личным читательским ассоциациям.

На первом этапе обучения выразительному чтению следует уделить внимание тихому чтению (про себя). Тихое чтение с отысканием незнакомых слов в словаре приучает учащихся к самостоятельной работе над текстом и подготавливает их к выразительному чтению вслух.

После тихого чтения текста необходимо выяснить, правильно ли учащиеся поняли, прочитанный текст. Развитию соответствующих навыков чтения содействует также чтение в лицах. М. А. Рыбникова отмечала, что прежде чем разбирать произведение, нужно его прочесть, нужно, чтобы оно воплотилось в звуке голоса. В этом своем воплощении произведение максимально реализует свое влияние. (Рыбникова М. А. Избранные труды. М., 1958, с. 365).

Значение выразительного чтения как приема метода творческого чтения при изучении литературы заключается в том, что под его эмоциональным воздействием учащиеся

быстрее осмысливают содержание текста, ощущают силу, экспрессивный строй русской речи. У учащихся быстрее возникает реакция на прочитанное, появляется более активное и яркое читательское сопереживание.

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 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 эстетического переживания. Этот прием работы оказывается одним из путей к искусству общения.

Устное словесное рисование. Это такой вид речевой практики, когда учащиеся рисуют картины не карандашом или красками, а словами. Работа эта проходит в процессе изучения произведения и как своеобразный итог его изучения. Создание образов, возникших при чтении, в устном рисовании содействует литературному развитию учащихся. Устное рисование проводится по прочитанному тексту и, отталкиваясь от него, по живым наблюдениям учащихся. 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 Ч.Айтматовым в «Бурном полустанке», так поэтична, что ученики немного в ней могут добавить.

Отсюда следует и методический вывод: подготовкой к устному рисованию, словесному изображению представлений, возникших при чтении, должна быть работа, вызывающая непосредственный эмоциональный отклик у учеников. Давать

мадания на образное видение лучше тогда, когда разбужены чувства учеников.

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 учащимся поочередно становятся доступны сюжетная картина, портрет, пейзаж, натюрморт. В такой последовательности и нужно предлагать задания по словесному рисованию.

Словесное рисование применимо в работе над любым жанром произведения, но учитель, давая то или иное задание, должен учитывать словарные возможности учащихся, так сказать, запас лексических красок художника-рассказчика.

Стилизированный заранее вид устного рисования при изучении данного произведения (словесный портрет, описание обстановки действия), учитель будет иметь точное представление, какой словарный материал следует активизировать при предварительном разборе произведения, чтобы подготовить учащихся к устному рисованию. Устное словесное рисование имеет ряд достоинств:

- оно осуществляет эстетическое воспитание учащихся;
- оно углубляет восприятие изучаемого произведения, развивает культуру чтения;
- подготавливает учащихся к творческому диалогу;
- развивает выразительность устной речи, обогащает словарь учащихся.

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 и в академических лицеях, профессиональных колледжах.

Методические достоинства инсценирования заключаются в том, оно побуждает учеников к творческому «претворению» литературных образов и, как прием активизации читательского восприятия, возбуждает воображение и сопереживание.

Во-вторых, инсценирование позволяет усилить динамизм конфликтов произведения, острее прочертить сюжетные линии в сознании учеников.

В-третьих, инсценирование обостряет внимание к художественному произведению.

Составление киносценария. Литература, как учебный предмет, единственно представляющий искусство от начала до конца обучения, не может не реагировать на существование кино. Кинофильмы по художественным произведениям изменяют характер читательского восприятия учащихся, обогащают и углубляют изучение литературы. Конечно, в школе или академических лицеях и колледжах не готовят сценаристов. Создание киносценария лишь своеобразный прием изучения текста. Но в ходе его учащиеся 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 взволноваться его вопросами, надо по-настоящему увидеть его героев. Составление киносценария - это своеобразный рассказ по воображаемым картинкам. Составление киносценария усиливает сопереживание и воспитывает навыки вдумчивого, медленного чтения. Киносценарий оживляет образное видение и помогает видеть деталь в свете целого

7. Эвристический метод

Основными приемами данного метода являются эвристическая беседа или поисковый диалог, учебный диспут. Усвоение произведения, его анализ обычно связаны с разрешением художественных, нравственных или философских проблем, поставленных писателем. Задача учителя заключается в том, чтобы помочь учащимся обнаружить эти проблемы, найти пути их разрешения в художественном тексте, учить

анализировать произведение, понимать его единство в многообразии компонентов, учить рассуждать, оформлять свои размышления в связной, последовательной, доказательной речи - этому способствует эвристический метод обучения.

Эвристическая беседа проводится на основе тщательно продуманной, предварительно подготовленной системы вопросов, творческих заданий и упражнений, направленных на усвоение идейно-художественного содержания произведения. Основой эвристической беседы могут быть критические статьи, просмотренные кинофильмы, телепередачи, кинофильмы и др. Для проведения эвристической беседы необходимо:

Четкое построение логической системы вопросов по анализу текста, по критической статье, по теоретическим или историко-литературным вопросам. Они должны последовательно вести мысль учащихся от наблюдения над явлением к его анализу, от вывода частного характера к выводам более обобщающим, система вопросов, составляющая поисковый диалог должна не только привести учащихся к самостоятельно добытым знаниям, но и раскрыть пути, методы приобретения этих знаний. Четкое построение системы заданий по тексту художественных произведений или по критическим статьям. Учащиеся сопоставляют и анализируют известные им тексты, воспроизводят историко-литературные и биографические факты и в то же время приобретают новые знания. Во время беседы органично возникают проблемные ситуации, учитель ставит перед учащимися идейно-художественные задачи, выдвигает проблемы социально-эстетического и нравственного характера. Учитель литературы подводит учащихся к беседе, в которой ученики приобретают знания, учатся высказывать и отстаивать свои мысли. Покажем, один из возможных вариантов проведения эвристической беседы на фрагменте урока литературы, при работе над элегией А.С.Пушкина «Я вас любил». В своем вступительном слове учитель очень кратко расскажет о любовной лирике зрелого периода поэта. Стихотворение «Я вас любил» написано в 1829 году на Кавказе. В его стихах появляется мысль о невозможности счастья, эта мысль отражена в двух замечательных стихотворениях того времени «На холмах Грузии» и «Я вас любил». Важно то, что светлое бескорыстное желание счастья любимой женщине выраженное в стихотворении, стало проявлением благородства, умения стать выше эгоизма любви. Стихотворение «Я вас любил» с его видимой простотой кажется, должно быть легким

для анализа. Но, эта видимая простота и затрудняет его анализ. Важно, чтобы учащиеся обратили внимание на то светлое и одновременно грустное чувство, каким проникнуто стихотворение. Эвристическую беседу можно начать с вопроса, который поможет учащимся разобраться в характере этого чувства: покажите, что, несмотря на неразделенность чувства в прошлом и его безнадежность, в стихотворении выражено глубокое уважение к любимой женщине. Учащиеся обычно обращают внимание на строки: «Я не хочу печалить вас ничем»; «Пусть она вас больше не тревожит». Присущий юношескому, возрасту эгоизм сразу позволяет учащимся понять всю сложность, бескорыстную одухотворенность и глубокую нежность того чувства, которое испытывает поэт. Что главное для поэта — признание в любви или желание сделать для любимой женщины расставание менее мучительным? Поэт с тоской, мучительно отказывается от своего счастья во имя счастья любимой женщины. Приводим возможный образец вопросов и заданий для эвристической беседы по элегии Пушкина:

- Все вы, конечно, поняли, что прочитанное стихотворение — о любви. Но какое это чувство? Что вы можете о нем сказать?

- Попробуем определить, чем вызвано грустное настроение.

- Что в стихотворении свидетельствует о том, что оно — о неразделенной любви?

- Можно ли считать элегию только воспоминанием о былом чувстве или она звучит как косвенное признание поэта в любви?

- Покажите, что, несмотря на неразделенность чувства в прошлом и его безнадежность в будущем, в элегии отразилось глубокое уважение к любимой женщине. С какой интонацией вы будете читать это стихотворение?

- Какими выразительными средствами создается эта сдержанная, спокойная интонация?

- Покажите, как при всей сдержанности выраженного в стихотворении чувства в нем ощущается нарастание внутренней напряженности.

- Подумайте, почему нарушена плавность повествования в седьмой строке?

- Какие слова седьмой строки требуют логического упреждения? Почему?

- Что делает это стихотворение жемчужиной русской поэзии?

Предложенная система вопросов позволит не только провести анализ стихотворения в живой, увлекательной и доступной для учащихся форме, но и сделать необходимые обобщения, синтезировать отдельные наблюдения учащихся на более высоком уровне.

8. Исследовательский метод

Исследовательский метод близок к эвристическому методу. Отличие их заключается в следующем: при эвристическом методе учитель ставит частные задачи и в значительной мере направляет поиск учащихся, а при исследовательском методе учащиеся самостоятельно решают более сложные задачи, требующие умения применять имеющиеся знания к конкретному новому материалу и высказывать свои обоснованные, доказательные суждения.

Приемы проявления исследовательского метода: поставление учителем проблемы для всех учащихся, причем ряд аспектов этой проблемы разрабатывается группами учащихся или индивидуально, подготовка докладов и выступление в качестве оппонента, самостоятельный анализ произведения, не изученного по программе, выполнение заданий творческого характера по эстетическим литературоведческим, нравственным проблемам.

Виды деятельности учащихся при исследовательском методе: самостоятельный анализ части изучаемого произведения, анализ целого, не изучаемого по программе произведения, сопоставление двух или нескольких произведений, сопоставление литературного произведения с его экранной копией, самостоятельная оценка спектакля, оценка просмотренной кинокартины, выставки живописи, краеведческие исследования.

Результаты их могут быть литературно оформлены в виде докладов, рефератов, сочинений, в выступлениях на диспутах.

Исследовательский метод должен развивать у учащихся умение пользоваться каталогом, находить книги, нужные для выполнения задания, уметь их просматривать, выбирать

интересующий материал, конспектировать, цитировать, составлять планы своих устных и письменных выступлений и сочинений.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте определение понятиям «методы обучения», приемы обучения.

2. С чем связана сложность классификации методов преподавания литературы?

3. Назовите приемы реализации метода творческого чтения как основного специфического метода изучения русской литературы.

4. Назовите основные приемы реализации репродуктивного и объяснительно-иллюстративного метода в практической деятельности учителя-словесника.

5. Назовите основные приемы реализации исследовательского и эвристического метода в практической деятельности учителя-словесника.

6. Покажите взаимосвязь методов обучения на уроках литературы

ЛИТЕРАТУРА

1. Активные формы преподавания литературы. Сост. Р.И. Альбеткова. - М., 1991.

2. Методика преподавания литературы. Под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана - М., 1995.

3. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Методика преподавания литературы. - М., 2002.

4. Кудряшев Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. - М., 1981.

5. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. - М., 1962.

6. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения.,- М., 1985.

1 вопрос. *Как учитель отбирает методы и приемы изучения художественного произведения, когда учитель обращается к методу творческого чтения?*

Если преподаватель стремится к тому, чтобы данное художественное произведение было непосредственно, глубоко эмоционально воспринято учащимися и воздействовало на их эстетические и нравственные чувства, если он ставит перед собой задачу научить их слушать художественное слово, он использует *метод творческого чтения*.

2 вопрос. *Когда учитель обращается к эвристическому методу при изучении художественного произведения?*

Если основная цель учителя заключается в том, чтобы научить учащихся работать над данным художественным произведением от отдельных наблюдений идти к общему выводу об идейном и художественном его смысле, учитель использует *эвристический метод*.

3 вопрос. *Когда учитель обращается к репродуктивному методу?* Если цель учителя – показать учащимся, как следует анализировать данное художественное произведение, он использует *репродуктивный метод*.

Проверь себя

1. Какие из названных ниже методических приемов работы с художественным произведением относятся к приемам **влияния и активизации сотворчества читателя?**

А Выразительное чтение, творческие пересказы, устное словесное рисование, составление киносценария, сопоставление литературного текста с произведениями другого вида искусства.

В Изучение композиции произведения, стиля писателя, сопоставление художественного произведения с его реальной основой, комментирование текста.

С Пересказ текста по заданию учителя, эвристическая беседа, составление плана текста, выполнение заданий учебника с учетом их педагогической целенаправленности.

Д. Сопоставление различных вариантов текста., сопоставление данного произведения с другими произведениями писателя.

2. Какие из названных ниже методических приемов работы с художественным произведением относятся к приемам постижения авторской позиции в литературном произведении?

А. Составление киносценария, сопоставление текста.

В. Составление плана текста, выполнение заданий учебника.

С. Изучение композиции произведения, стиля писателя, сопоставление художественного произведения с его реальной основой, сопоставление различных вариантов текста, сопоставление данного произведения с другими произведениями писателя.

Д. Выразительное чтение, творческие пересказы, пересказ текста по заданию учителя, эвристическая беседа.

3. В каких методических приемах находит свое выражение эвристический метод?

А. Чтение учителем художественного текста с комментариями.

В. Беседа, активизирующая непосредственное впечатление учащихся.

С. Построение логически гибкой системы вопросов, которые последовательно ведут учащихся от наблюдения к анализу текста, проведение диспута.

Д. Составление плана текста, выполнение заданий учебника.

4. На какой метод преподавания опираются вступительные занятия?

А. Объяснительно-иллюстративный.

В. Исследовательский метод.

С. Репродуктивный метод.

Д. Эвристический метод.

5. В каком варианте ответов дается определение методов обучения?

А. Способы работы учителя, увлекательные для учащихся.

В. Способы работы учителя и учащихся, при помощи которых достигается овладение знаниями, умениями и навыками, формируется мировоззрение учащихся.

С. Способы работы учителя, позволяющие осмыслить отдельные приемы изображения действительности творческой фантазией писателя.

Д. Способы работы учителя, входящие в круг их интересов учащихся.

6. В каком варианте ответов представлена классификация методов преподавания литературы Кудряшева Н.Н.?

А. Индуктивный, дедуктивный.

В. Метод творческого чтения, эвристический, исследовательский, репродуктивный.

С. Словесный, наглядный, практический.

Д. Эвристический метод, объяснительно-иллюстративный, репродуктивный метод.

7. К какому из приведенных ниже методов преподавания литературы относятся эти приемы работы: различные виды пересказа, ответы на вопросы воспроизводящего характера, слушание наизусть?

А. Репродуктивный метод.

В. Исследовательский метод.

С. Метод чтения как специфический метод изучения литературы.

Д. Эвристический метод.

8. К какому из приведенных ниже методов преподавания литературы относятся эти приемы работы: выразительное чтение, обучение выразительному чтению учащихся, комментированное чтение учителя?

А. Репродуктивный метод.

В. Исследовательский метод.

С. Эвристический метод

Д. Метод чтения как специфический метод изучения литературы.

9. К какому из приведенных ниже методов преподавания литературы относятся эти приемы работы: вступительное слово учителя, рассказ, лекция учителя, комментарий?

А. Репродуктивный метод.

В. Исследовательский метод.

С. Эвристический метод.

Д. Объяснительно-иллюстративный.

10. К какому из приведенных ниже методов преподавания литературы относятся эти приемы работы: различные виды беседы по содержанию художественного произведения и в связи с его анализом, поисковый диалог, диспут?

А. Репродуктивный метод.

В. Эвристический метод.

С. Метод творческого чтения.

Д. Объяснительно-иллюстративный.

Глава 2. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ

1. Понятие «педагогические технологии»

На современном этапе развития образования возникла необходимость обновления методов, средств и форм организации обучения. Последняя проблема тесно связана с разработкой и внедрением в учебный процесс современных педагогических технологий обучения.

Педагогическая технология – это совокупность методов, приемов, форм организации обучения и учебной деятельности учащихся, опирающихся на теорию обучения и обеспечивающих планируемые результаты.

Основная цель педагогических технологий – организация взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, которая направлена на обеспечение планируемых результатов.

Главными признаками педагогической технологии обучения можно считать:

- четкую постановку перед учащимися учебных целей и задач, осознание лично каждым учащимся значимости изучаемого материала, мотивацию учебной деятельности учащихся;
- построение последовательной поэтапной процедуры достижения целей и задач с помощью определенных средств обучения, активных методов и форм организации учебной деятельности учащихся;
- обучение на примерах или образцах (по учебникам);
- выполнение указаний учителя (приемов учебной работы, алгоритмов);
- организацию самостоятельной работы учащихся, направленную на решение проблемных учебных задач;
- широкое применение различной формы тестовых заданий для проверки результатов обучения.

В дидактике и методике выделяют три основные группы педагогических технологий:

1. Технология объяснительно - иллюстративного обучения, суть которой в информировании, просвещении учащихся в организации их репродуктивной деятельности с целью выработки их учебно-организационных, учебно-интеллектуальных, учебно-информационных умений.

2. Технология личностно-ориентированного обучения, направленная на выявление индивидуального субъективного опыта учащихся. (Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. - М., 1996).

Сюда входят технология дифференцированного обучения, технология обучения в сотрудничестве, технология модульного обучения и другие. Эти технологии позволяют учитывать индивидуальные особенности учащихся, совершенствовать приемы взаимодействия учителя и учащихся. Современный дидактический принцип личностно-ориентированного обучения требует особой работы по организации взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, которая должна обеспечить достижение четко спланированных результатов обучения.

3. Технология развивающего обучения, в основе которой лежит способ обучения, направленный на включение внутренних механизмов личностного развития школьника.

Специфика педагогической технологии в том, что в ней проектируется и реализуется такой учебный процесс, который гарантирует достижение поставленных целей. При этом деятельность учителя и осуществляемая под его руководством деятельность учащихся организуются так, что все действия представлены в определенной последовательности (через алгоритмы деятельности), а их выполнение предполагает достижение ожидаемых результатов, которые можно заранее проектировать. Иначе говоря, технология стремится детально определить все то, что способствует реализации заданных целей, поэтому педагогическую технологию можно еще определить как оптимально организованное взаимодействие учителя и учащихся.

К особым чертам технологии обучения относят: разработку целей обучения; направленность на гарантированное достижение учебных целей; оперативную обратную связь посредством диагностирующих проверочных работ; обязательную оценку

текущих и итоговых результатов обучения; возможность повторения обучающих процедур любым учителем.

Технологическая цепочка взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся выстраивается в соответствии с целями предмета (отдельного курса, темы, урока) и должна гарантировать всем учащимся достижение и усвоение обязательного минимума содержания общего образования по предмету. При этом обязательная часть любой технологии обучения – диагностические процедуры, применение различных измерителей результатов обучения.

В традиционной методике цели ставятся неопределенно, например, «познакомить...» или «учить...», «показать...».

В педагогических технологиях обучения цели определяют через результаты, выраженные в действиях школьников, они описываются через действия учащихся в терминах: знают, понимают, применяют, объясняют, анализируют, оценивают.

Эти действия учитель может измерить и оценить. После формулировки поставленных целей весь учебный материал разбивается на смысловые блоки, подлежащие усвоению.

К каждому блоку разрабатываются диагностирующие проверочные работы. Организуются обучение: проверка – текущий контроль по типу «усвоил - не усвоил», корректировка и повторная проработка и снова — обучение. И так до полного усвоения заданных смысловых блоков учебных элементов.

Педагогическая технология обучения предписывает учителю в плане урока указывать виды и способы своей деятельности и деятельности учащихся, предполагать возможные затруднения, «мыслительные ходы учащихся», минимизировать предполагаемые ответы на познавательные задачи, что позволяет ему как бы видеть учебный материал глазами учащихся. Все это дает учителю возможность соотнести обучающие процедуры с возможным ходом учебной деятельности, т. е. построить сценарий учебного процесса.

Существенная составляющая технологии обучения – диагностика результатов обучения, установление обратной связи, объективный контроль знаний. Реализация этой задачи связана с разработкой специальных измерителей и процедур «измерения» усвоенных учащимися знаний. Поэтому

технологии обучения нуждаются в создании текущих и итоговых стандартных заданий (тестов), рассчитанных на все виды целей и уровни обучения.

В педагогической технологии обучения принята установка на четкое управление учебным процессом с точно заданными целями. Она во многом ориентирована на обучение репродуктивного типа. Для нетрадиционных технологий (их еще называют условно активными и интенсивными) характерны: интенсивная подача материала, активная позиция и высокая степень самостоятельности обучающихся, постоянная внутренняя обратная связь (самоконтроль), диалогичность. Они, собственно, вбирают и развивают и многие черты эффективного традиционного обучения. Вот почему их лучше всего называть *современными технологиями*.

В методике преподавания литературы накоплен значительный опыт применения современных технологий обучения. Следует заметить, что истинные инновации в области педагогики чрезвычайно редкое явление, как правило, это рассмотрение на новом витке педагогических, социальных, культурных достижений давно забытых старых педагогических истин, использовавшихся ранее, в других условиях, в иной интерпретации методов и приемов обучения.

Именно рассмотрение их в новой учебной, культурно-социальной ситуации и дает основание говорить о современных педагогических технологиях.

2. Игровые технологии на уроках литературы

Несмотря на то, что игры в практике обучения используются давно, в психологии, дидактике и методике не существует единого подхода к понятию «игра». Игра может рассматриваться с разных позиций:

- Как прием обучения, направленный на моделирование реальной действительности.
- Как прием обучения, направленный на мотивацию учебной деятельности.
- Как форма активного обучения (нестандартный урок).

- Как форма организации учебной деятельности (один из видов коллективной работы).

- Как новая технология обучения.

Существует множество видов классификации игр в зависимости от того, какие основания положены в ее основу. По месту проведения игры могут быть урочными и внеурочными. По дидактической цели — игры на изучение нового материала, проверку знаний и умений, закрепление и обобщение. По форме организации учебной деятельности - индивидуальные и коллективные. Представляем таблицу классификации игр, которая базируется на двух признаках: характере действий и содержании.



Деление игр на имитационные и не имитационные связано с технологией их создания и использования. Если при использовании игры моделируется какой-либо изучаемый процесс или имитируется какая-то реальность, то такие игры называются имитационными. Рассмотрим методические особенности проведения некоторых из названных в классификации игр.

Деловые игры

Деловые игры, которые сегодня называются интерактивными методами работы в малых группах, использовались на уроках литературы уже давно. Сегодня они называются: метод «Пчелиный рой», метод «Ручка на середине стола», метод «Мозаика». Более тщательная подготовка нужна для использования метода «Мозгового штурма» и метод «Синектика».

«Пчелиный рой» предназначен для обсуждения проблемы всей группой или двумя малыми группами. Задания могут быть разными или одно задание дается на всю группу. Группы обсуждают проблемы и докладывают о своем решении. Лучший вариант решения выбирается учащимися и учителем.

Например, в заключение урока по теме «Чиновники города №» используется гоголевский текст «Развязка «Ревизора», который он написал в 1846 году. Он представляет собой одно явление, действующими лицами которого являются актеры, играющие комедию «Ревизор» на сцене. Учащиеся получают ДРМ (дидактический раздаточный материал). Во время чтения текста учащимся предлагается коллективно выделить ключевые фразы гоголевского текста, которые затем обсуждаются в классе, можно использовать и технологию ИНСЕРТ. (*Гоголь Н.В. Развязка «Ревизора» Собр. соч. В 8 т. М., 1984., С. 364—376*).

«Ручка на середине стола». Предлагается задание всей группе, каждый ученик записывает на листе один вариант ответа и передает его соседу, а свою ручку передвигает на середину стола. Учитель следит за работой группы и участием в ней каждого, общий вариант ответа записывается в тетрадях. Читаем эпиграф урока и письменно на небольшом листке бумаги каждый дает ответ на вопрос: «О чем грустит Гоголь?»

После этого работы афишируются на доске, и каждый может познакомиться с точкой зрения своих одноклассников, провести самооценку путем сравнения своего ответа с ответами других. Например, *«Писатель грустит о том, что его родная страна находится в запустении, что взятки, обман, доносы — всё это стало привычным делом, никого не приводящим в ужас»*.

Метод «Мозаика» можно использовать при изучении небольших рассказов, т.к. жанровые особенности рассказа (небольшой объем, один или несколько героев, одна сюжетная линия) позволяют проводить такой вид работы. Текст рассказа следует разделить на 10-15, логически завершенных частей, подготовить в виде карточек для учащихся, не указывая их последовательность. С одной карточкой могут работать 2 или 4 ученика. Вероятно, ученики сразу догадаются, у кого начало рассказа, у кого конец. С помощью беседы, прочитываются все карточки вслух и в нужной последовательности. Учащиеся по очереди читают и объясняют, почему они думают, что сейчас их время читать, так складывается и анализируется сюжетная линия рассказа. Эта работа развивает логическое мышление учащихся, навыки чтения, ведется композиционный анализ рассказа.

Этот прием работы использовала известный методист прошлого века Рыбникова М.А, при изучении рассказа А.П. Чехова «Смерть чиновника», разделив рассказ на 13 частей. В процессе работы учительница задает следующие вопросы, которые помогают учащимся собрать рассказ, как картинку в детской игре «мозаика»:

- Чем объясняется то, что разрезанный на части рассказ можно собрать?
- Докажите, что в рассказе есть причина и следствие.
- Назовите главную причину всех событий (чихнул), а следствие — извинялся и умер.
- Главная причина не только в том, что он чихнул, а в чем? (В том, что рядом сидел генерал, которого он обрызгал).
- Итак, в рассказе есть причина и следствие, поэтому он сложился даже из отдельных кусков.

- Где происходит действие в рассказе и когда? (Первое действие происходит во время спектакля в театре, потом дома, на другой день у генерала и опять дома).

- В рассказе меняется время и место. События движутся во времени и в пространстве. Выходит, что одно к другому легко подладить, и получится целый рассказ.

- Вы не должны думать, что из произведения можно вырезать какой-нибудь кусочек, и произведение от этого не изменится. Нет, этого делать нельзя. То, что написал Пушкин или Гоголь, это замечательно своей собранностью в один комок. Все так одно к одному подогнано, что это образует одно композиционное целое.

- Кто главный герой рассказа? (Чиновник Червяков).
- Как называется рассказ? («Смерть чиновника»).
- Рассказ собственно о чем? (О страхе).
- Где высшая точка рассказа - кульминация? .
- («Пошел вон»).
- Где развязка рассказа? (Лег на диван и помер).
- Где завязка рассказа? (Чихнул и обрызгал генерала).
- Зачем же Чехов дал вступление до завязки, да так хорошо, что мы сразу поняли, что это начало (Чтобы познакомить с действующими лицами). Правильно, для этого места есть тоже название – экспозиция.

(Рыбникова М.А. «Очерки по методике литературного чтения» - М., 1963. - с. 85-92).

Метод «мозгового штурма»

Метод «мозгового штурма» был предложен американским исследователем А.Осборном для решения творческих задач. Заметив, что одни изобретатели более склонны к генерированию идей, а другие к их критическому анализу, А.Осборн предложил поручать поиск решений творческих задач коллективу, состоящему из групп таких «генераторов» и «экспертов». Были разработаны основные правила «мозгового штурма».

Вот пример их применения на уроке литературы:

1. Оптимальное количество учащихся, решающих поисковую задачу методом «мозгового штурма», должно составлять 12-25 человек. Половина из них генерирует идеи, а

другая – их анализирует. В группу «генераторов» включают учащихся с фантазией, склонных к абстрактному мышлению, но не скептиков; нельзя сюда включать и людей, присутствие которых может в какой-то степени стеснять других (например, руководителей учебного заведения). В группу «экспертов» вводят учащихся с аналитическим, критическим складом ума. Руководит «сессией» преподаватель, ведущий занятия в группе.

2. Основная задача «генераторов» должна заключаться в предложении максимального количества путей решения поисковой задачи. Идеи учащихся протоколируются или фиксируются с помощью магнитофона. Преподаватель, не прибегая к приказаниям и критическим замечаниям, задает вопросы, иногда подсказывает и уточняет высказывания участников обсуждения, следит, чтобы беседа не прерывалась.

3. Продолжительность «сессии» должна зависеть от сложности решаемой задачи, но не превышать 30-45 минут.

4. Между участниками «мозгового штурма» должны быть установлены свободные и доброжелательные отношения. При генерации идей запрещается всякая критика, скептические улыбки, жесты и мимика. Идеи, выдвинутые одним участником, подхватываются и развиваются другими учащимися. Анализ идей группой «экспертов» проводится очень внимательно. Без тщательного анализа не должны быть отвергнуты даже самые фантастические и абсурдные идеи. При этом в ходе анализа идеи оцениваются (например, в десятибалльной системе), учитывается мнение каждого «эксперта». В случаях расхождений в оценке проводят дополнительный анализ.

На первый взгляд «мозговой штурм» может показаться не очень-то применимым методом для решения литературоведческих задач. Однако это не так. Его эффективность на занятиях литературы можно проиллюстрировать на примере анализа сказки М.Е. Салтыкова-Щедрина « Повесть о том, как мужик двух генералов прокормил».

В результате «мозгового штурма» учащимися-генераторами были предложены и оценены группой учащихся-экспертов следующие пути анализа «Повести о том, как мужик двух генералов прокормил»:

- характеристика образа мужика по непосредственному впечатлению после чтения;
- характеристика образа мужика по эпизодам в порядке развития действия, вслед за автором;
- характеристика образа мужика по ведущей черте его характера;
- выразительное чтение как путь раскрытия образа мужика.

Вот некоторые вопросы и задания, предложенные учащимися-генераторами для *первого варианта характеристики образа мужика по непосредственному впечатлению после чтения*:

1. Скажите, какие чувства высказывает у вас этот герой сказки?
2. Почему мужик внушает читателям уважение?
3. Назовите положительные черты характера мужика?
4. Противопоставьте эти качества мужика «генеральским».
5. Почему мужик вызывает чувство досады?
6. На чьей стороне автор? Почему с явным презрением он относится к генералам, но и мужика осмеивает и осуждает?
7. Виноват ли мужик в том, что так раболепствует перед генералами?
8. Приведите примеры деспотизма помещиков из других произведений.

Вопросы и задания ко *второму варианту анализа образа мужика по эпизодам в порядке развития действия (вслед за автором)*:

Предлагается перечислить все эпизоды, в которых говорится о мужике.

- Мысль генералов поискать мужика.
- Мужик найден!.
- «И начал он перед ними действовать! ».
- Мужик доставляет генералов домой.

Вопросы к анализу *первого эпизода*: 1. Почему мысль о мужике ободрила генералов?

1. Почему генералам кажется, что мужик спрятался?

Вопросы ко *второму эпизоду*: 1. Какие слова указывают на нищету мужика? («Запах мякинного хлеба навел их на след»).

2. Как автор показал привычку генералов властвовать над мужиком? («накинулись», «вцепились», «марш работать! »).

3. Как выражена попытка мужика спастись от генералов?

Вопросы к *третьему эпизоду*: 1. В чём проявляется ловкость, сила, расторопность мужика? 2. О каких качествах мужика говорит его умение сделать «корабль не корабль, а посудину, чтобы на ней можно было океан-море переплыть? 3. Каким приёмом достигает писатель остро комического изображение недостатков мужика? (путем использования гиперболы «стал даже в пригоршне суп варить»).

Вопросы для анализа *четвертого эпизода*: 1. Как показаны разносторонние знания и умения мужика в пути? 2. Что кажется особенно возмутительным в поведении генералов?

Дальше идут вопросы по определению аллегорического значения образа и социальной его функции: 3. Почему повесть называется сказкой? (Автор использовал элементы фантастики и языка сказок: «по шучьему веленью», «океан-море», «ни в сказке сказать, ни пером описать»). 4. Кого следует подразумевать под образом мужика? 5. Почему для выражения своих идей автор избрал форму сказки?

Вопросы и задания к *третьему варианту характеристики образа мужика по ведущей черте его характера*:

1. Какие черты характера мужика обнаружились за время его службы у генералов?

2. В чем сказывается это превосходство?

3. Что делает его зависимым от генералов?

4. Чем вызвана забитость мужика?

5. Кого следует подразумевать под образом мужика?

Вопросы и задания к *четвертому варианту характеристики образа мужика через обучение выразительному чтению сказки*:

1. Как надо читать сказку? (Чем резче будет подчеркнута ирония писателя, тем выразительнее будет чтение, т.к. эта ирония гиперболична).

2. Как надо читать слова генералов? (С выражением полного негодования).

3. Как надо прочитать слова: «а себе взял одно, кислое?»

4. Как надо читать слова: «сделал синок и поймал рябчика?», чтобы подчеркнуть удивление перед его изобретательностью.

5. С какой интонацией следует читать слова мужика: «Довольны ли вы, господа генералы?» Так же проводится вся работа над текстом. В итоге перечисляются особенности характера мужика, объясняется аллегоричность этого образа.

Метод «Синектика»

Дальнейшим развитием «мозгового штурма» стал метод решения творческих задач, предложенный В.Дж. Гордоном «Синектика». В переводе с греческого языка «синектика» - означает «совмещение разнородных элементов». В отличие от «мозгового штурма» для использования метода «синектика» формируются постоянные группы людей, они должны хорошо понимать друг друга. В своей работе синекторы используют все виды аналогий:

- *прямую аналогию* (как решаются проблемы, похожие на данную проблему);
- *личную аналогию* (войти в образ, например, отождествление себя с героем произведения);
- *символическую аналогию* (дать в двух словах суть проблемы);
- *фантастическую аналогию* (ввести какие-нибудь фантастические средства или персонажи, выполняющие то, что требуется по условиям задачи).

Суть метода «Синектика» можно проиллюстрировать примером использования личной аналогии, когда ребенок отождествляет себя или может вообразить себя самолетом, луноходом, а затем пытается представить себе, что бы он делал.

Метод «Синектика» можно применять и на уроках литературы, если используется *личная аналогия*, когда ученик отождествляет себя или может вообразить себя героем литературного произведения, а затем пытается представить себе, какие чувства испытывает герой произведения в определенных сюжетных ситуациях произведения.

Покажем пример использования метода «Синектика» при изучении романа А.С.Пушкина «Капитанская дочка» (работа над эпизодом). Сцены из главы «Незванный гость».

Напоминаем учащимся, что Пугачев в этой главе, как, впрочем, и везде, дается в восприятии рассказчика. Представим себе душевное состояние рассказчика в тяжелый для него день разгрома Белогорской крепости, наполненный «столь ужасными впечатлениями». Только что произошла казнь его товарищей, сам он испытал предсмертный ужас и чудесное спасение. Гринева волнует судьба Маши, оставшейся круглой сиротой, неопределенность собственного положения.

Но в этот день ему предстояло выдержать еще одно испытание: его позвали к Пугачеву. Читаем: «Я... отправился в комендантский дом, заранее воображая свидание с Пугачевым и стараясь предугадать, чем оно кончится. Читатель легко может себе представить, что я не был совершенно хладнокровен».

«Синектором» назначается один из учащихся группы, он должен отождествить себя с Гриневым, представить себя на его месте и рассказать группе о своем свидании с Пугачевым. Другие учащиеся представляют себя разными персонажами романа «Капитанская дочка».

Руководитель «сессии» задает вопросы учащимся, ведет их обсуждение.

1. Что мог думать молодой офицер о своем свидании с Пугачевым? Я думаю, что Пугачев передумал и решил меня казнить. Возможно, Пугачев будет звать меня на службу, а я не знаю, что делать, или ему рассказали о том, что я спрятал Машу.

2. И вот Гринев входит к Пугачеву, что он видит? «Необыкновенная картина мне представилась: за столом, накрытым скатертью и уставленным штофами и стаканами, Пугачев и человек десять казацких старшин сидели в шапках и цветных рубашках, разгоряченные вином, с красными рожам и блистающими глазами». Я вижу сборище.

3. Как встретил Гринева Пугачев? Пугачев встретил меня приветливо: «А, ваше благородие... Добро пожаловать: честь и место, милости просим».

4. Это старинное русское приветствие успокоило Гринева? Я успокоился и начал смотреть на Пугачева «черты лица его правильные и довольно приятные, не изъясляли ничего свирепого», это то же лицо я увидел в памятную бурную ночь.

5. Изменилось ли первое впечатление от всей картины у Гринева? Да, я сейчас вижу уже не пьяное сборище, а военный совет в полном смысле этого слова. Они совещаются, анализируют прошедшие бои, строят планы «о будущих действиях».

6. Как строятся взаимоотношения между пугачевцами? «Все обходились между собой как товарищи и не оказывали никакого особенного предпочтения своему предводителю... Каждый хвастал, предлагал свои мнения и свободно оспаривал Пугачева».

7. Чем закончился совет? Станный, с моей точки зрения, совет закончился по предложению Пугачева песней: «Ну, братцы... затынем на сон грядущий мою любимую песню».

8. Как произносит Пугачев эти слова? Просто, душевно и ласково.

9. О ком эта песня? Песня производит сильное впечатление. Меня привлекает образ добра молодца, крестьянского сына, который схвачен царем и которого будут допрашивать. Добрый молодец мужественный и не выдает на допросе своих товарищей. Обдуманно и насмешливо он называет своих помощников: темная ночь, булатный нож, добрый конь, тугой лук. Эти помощники не подвластны царю и недоступны для наказания, так герой песни в лицо смеется царю-государю. В жестоких словах царя звучит уважение к добру молодцу: «Умел ты воровать, умел ответ держать».

10. Какое воздействие оказала на Гринева песня? «Невозможно рассказать, какое действие произвела на меня эта простонародная песня, распеваемая людьми, обреченными виселице». Я начинаю понимать, что они поют о себе, они не воры, которые идут на разбой только с надеждой спастись. Они уверены в том, что они погибнут, но они продолжают свой путь, потому что они выступают за идею освобождения народа, они борцы.

11. Сравним теперь его новое впечатление о людях, с которыми столкнула его жизнь, с первым впечатлением.

Теперь я вижу не «красные рожи», а «грозные лица». Я слышу их «стройные голоса», «теперь уже «пиитический ужас» потрясает меня. Я понимаю, что они поют о своей судьбе, ведь судьба добра молодца – их судьба.

Трагическая народная песня помогла мне почувствовать трагедию людей, «обреченных виселице», тех, кто поднял восстание (так искусство помогает понять жизнь). Песня тесно связана с содержанием главы. Ее любят пугачевцы и сам Пугачев. Песня им близка, это их «любимая» песня. Точно невидимые нити соединяют героя песни с людьми, которые ее поют. Теперь Пугачев предстает в поэтическом ореоле народного героя.

Итак, можно выделить следующие **характерные особенности игровых технологий:**

- Активность — основной принцип игровой деятельности, выражающий активное проявление интеллектуальных и душевных сил учащихся, начиная с подготовки к игре, в самом ее процессе, а также в ходе обсуждения полученных результатов.

- Открытость и доступность заключается в том, что любая игра должна быть проста и понятна.

- Групповой характер игровой деятельности: между участниками существует зависимость в освоении нового материала, эта цель может быть достигнута только совместными усилиями.

- Занимательность и эмоциональность.

- Целеустремленность участника игры, совпадение его личных целей с целями группы.

- Ход игры может включать в себя процессы планирования, организации и разрешения проблемных ситуаций.

- Индивидуальность: в процессе игры развиваются личностные качества учащихся.

- Символический характер игры позволяет участникам раскрыть свои способности.

Все сказанное выше свидетельствует о том, что в процессе игровой деятельности учащихся происходит формирование всех

четырёх компонентов содержания образования: *знаний, умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к миру.*

3. Технология «Обучение в сотрудничестве»

Обучение в сотрудничестве относится, к так называемому, гуманистическому подходу в психологии и в образовании, главной отличительной чертой которого является особое внимание к индивидуальности человека, его личности, четкая ориентация на сознательное развитие самостоятельного критического мышления.

Технология обучения в сотрудничестве, обучение в малых группах использовалась в педагогике довольно давно. Основная идея обучения в сотрудничестве была детально разработана тремя группами американских педагогов: из университета Джона Хопкинса (Р. Славин) – вариант «Обучение в команде», университета Миннесота (Роджер Джонсон и Дэвид Джонсон) – вариант «Учимся вместе», группой Дж. Аронсона, Калифорния – вариант «Пила». В наше время разработками технологии обучения в сотрудничестве занимаются многие ученые. Значительный вклад в разработку обучения в сотрудничестве внесла профессор Ташкентского педагогического университета имени Низами Н.Н. Азизходжаева (Ташкент, 2003г.). В нашем учебном пособии, мы опираемся на исследования доктора педагогических наук, профессора Института общего и среднего образования Российской Академии образования Евгении Семеновны Полат. (Полат Е.С. Новые педагогические технологии. Пособие для учителя. – М., 1999).

Итак, идеи обучения в сотрудничестве получили свое развитие усилиями многих педагогов во многих странах мира, сама идея обучения в сотрудничестве чрезвычайно гуманна по самой своей сути, следовательно, педагогична, хотя и имеет заметные различия в вариантах в разных странах. Чтобы понять эту идею, авторы метода советуют обратиться к пониманию слова "ошибка". Ошибку можно определить как неверное действие или утверждение, исходящее из неверного суждения, неадекватного знания или невнимания. Такое понимание очень

близко к определениям, которые дают толковые словари. По технологии обучения в сотрудничестве - ошибка – это всего лишь индикатор того, нужна ли ученику помощь или нет. Конечно, учитель не в состоянии оказать помощь каждому конкретному ученику в классе. Эту ответственность ученики в состоянии взять на себя сами, если они будут работать в небольших группах и отвечать за успехи каждого, если они научатся помогать друг другу. Можно учиться в коллективе, где сильный ученик всегда в выигрыше: он быстрее «схватывает» и учитель в большей мере опирается именно на него, а слабому ученику не хватает времени, чтобы все четко понять и не хватает характера, чтобы задать учителю вопросы. Можно учиться индивидуально, используя соответствующие методики и учебные материалы. Тогда ученик замыкается на себе, на своих удачах и неудачах, а можно учиться в сотрудничестве, когда рядом с тобой твои товарищи, у которых можно спросить, если что-то не понял.

По технологии сотрудничества, от успеха одного ученика зависит успех всей группы. Учащиеся осознают ответственность и за свои успехи, и за успехи своих товарищей. Именно от осознания данного факта авторы метода обучения в сотрудничестве и отталкивались. Основные формы работы при традиционном обучении - фронтальные или индивидуальные и каждый учится как бы за себя. Даже при групповых формах работы лидируют всегда сильные ученики, слабые остаются пассивными наблюдателями.

При гуманистическом подходе акцент делается на самостоятельную работу учащихся в малых группах. *Главная идея обучения в сотрудничестве – учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе.*

Основные варианты обучения в сотрудничестве: «обучение в команде», «пила», «учимся вместе». Именно сотрудничество, а не соревнование лежит в основе методов обучения в команде, пила, учимся вместе. Индивидуальная ответственность означает, что успех всей команды зависит от работы каждого ученика, что предусматривает помощь каждого члена команды друг другу. Равные возможности означают возможность каждого ученика совершенствовать свои

собственные достижения. Обучение в сотрудничестве предусматривает все уровни педагогического общения (деятельность - взаимодействие - общение - контакт), опирается на них. Практически, это обучение в процессе общения, общения учащихся друг с другом, учащихся с учителем, в результате которого и возникает столь необходимый контакт, в ходе общения учащиеся поочередно выполняют разные социальные роли: лидера, исполнителя, организатора, докладчика, эксперта, исследователя и т.д. При таком подходе к обучению материала одного учебника и объяснений учителя оказывается недостаточно. Самостоятельная работа над проблемой становится абсолютно привычным и приоритетным видом деятельности. *Индивидуальная самостоятельная работа и коллективная работа - такова диалектическая взаимосвязь познавательного процесса при обучении в сотрудничестве.*

Вариант «Обучение в команде». Этот вариант уделяет особое внимание успеху всей группы, вся группа заинтересована в усвоении учебной информации каждым ее членом, поскольку успех команды зависит от вклада каждого. Вариантами такого подхода к организации обучения в сотрудничестве можно рассматривать *индивидуально-групповую работу*: ученики разбиваются на группы в четыре человека. Учитель объясняет новый материал, а затем предлагает ученикам в группах его закрепить, разобраться, понять все детали. Задание выполняется либо по частям, когда каждый ученик выполняет свою часть, либо по «вертушке», когда каждое последующее задание выполняется следующим учеником. При этом выполнение каждого задания объясняется каждым учеником и контролируется всей группой.

При *командно-игровой работе*, учитель объясняет новый материал, организует групповую работу, но вместо индивидуального тестирования предлагает каждую неделю соревновательные турниры между командами. Для этого организуются «турнирные столы» по три ученика за каждым столом, равные по уровню знаний. Задания даются дифференцированные по сложности. Победитель каждого стола приносит своей команде одинаковое количество баллов.

Основные положения, принципы данного подхода к организации обучения в сотрудничестве можно свести к трем основным позициям:

- «Награды» – команды получают одну на всех в виде балльной оценки или похвалы. Для этого им необходимо выполнить предложенное для всей группы одно задание. Группы не соревнуются друг с другом, так как все команды имеют разную «планку» и время на ее достижение.

- «Индивидуальная» ответственность каждого ученика означает, что успех всей группы зависит от удач или неудач каждого ее члена. Это стимулирует всех членов команды следить за успехами друг друга и всей командой приходить на помощь в усвоении материала так, чтобы каждый чувствовал себя экспертом по данной проблеме.

- Равные возможности для достижения успеха означают, что каждый учащийся приносит очки своей группе, которые он зарабатывает путем улучшения своих собственных предыдущих результатов. Сравнение, таким образом, проводится не с результатами других учеников этой или других групп, а с собственными, ранее достигнутыми результатами. Это дает ученикам равные возможности в получении очков для своей команды, так как, стараясь улучшить результаты, предыдущего опроса, и средние, и отстающие ученики приносят своей команде равное количество баллов, что позволяет им чувствовать себя полноправными членами команды и стимулирует желание поднять выше свою персональную «планку».

Вариант «Пила». Учащиеся организуются в группы по 4-6 человек для работы над учебным материалом, который разбит на фрагменты (логические или смысловые блоки). Например, тема «Очерк жизни и творчества Ивана Алексеевича Бунина» может быть разбита на такие части:

1. Ранние годы жизни И.А.Бунина.
2. Начало творческого пути И.А.Бунина.
3. Восхождение на литературный Олимп.
4. Жизнь и творчество И. Бунина в эмиграции.
5. Последние годы жизни.

Каждый член группы находит материал по своей части. Затем учащиеся, изучающие один и тот же вопрос, но состоящие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данному вопросу. Это называется *«встречей экспертов»*. Затем они возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали сами, других членов группы. Те, в свою очередь, докладывают о своей части задания (как зубцы одной пилы). Чтобы узнать всю биографию писателя, учащимся надо внимательно слушать своих партнеров по команде и делать записи в тетрадях.

Учащиеся заинтересованы в том, чтобы их товарищи добросовестно выполнили свою часть задания, так как это может отразиться на их итоговой оценке. Отчитывается по всей теме каждый в отдельности и вся команда в целом. На заключительном этапе учитель может попросить любого ученика команды ответить на любой вопрос по данной теме.

Вариант «Учимся вместе». Учащихся разбивают на группы по 3-5 человек. Каждая группа получает одно задание, которое является частью какой-либо большой темы, над которой работают все учащиеся.

В результате совместной работы отдельных групп и всех групп в целом достигается усвоение всего материала. Группа получает оценку в зависимости от достижений каждого ученика. Внутри группы учащиеся самостоятельно определяют роли каждого члена группы. Учитель наблюдает за культурой общения и выполнением заданий. Таким образом, с самого начала группа имеет как бы двойную задачу: с одной стороны, академическую – достижение какой-то познавательной, творческой цели, а с другой социально-психологическую.

Группы подбираются по знаниям учащихся. Учителю следует составить список слабо успевающих учащихся, затем вокруг каждого из них наметить по два-три сильных и средних учеников. Для разных учебных целей требуются разные группы, но главное, чтобы группы были более или менее равные по интеллектуальным возможностям. Если группа работает стабильно, доброжелательно, эффективно, то нет смысла часто менять ее состав. Это, так называемые, *базовые группы*, и учителю лучше предоставить им возможность работать вместе

до тех пор, пока не наметится спад в их совместной деятельности. В любом случае смена составов групп должна проводиться учителем очень деликатно.

Уважение и доброжелательность по отношению к любому ученику - основные принципы общения учителя с учениками при обучении в сотрудничестве. Базовые группы помогают ребятам ближе сдружиться и перенести свои навыки сотрудничества не только на уровень учебной деятельности, но и на другие отношения. Задание готовится одно на группу. Можно подготовить общее задание, которое разбивается на задания, выполняемые отдельными группами. Результат работы отдельных групп должен в этом случае составить ответ на общий вопрос, который и следует обсудить после окончания групповой работы. Можно подготовить по изучаемой теме разные задания для групп. В результате обсуждения многочисленных заданий по одной теме учитель добивается лучшего усвоения материала всеми учащимися класса. Важно, чтобы каждое задание для группы имело задания для каждого ученика группы, поскольку основная наша задача - вовлечь в активную познавательную деятельность каждого ученика группы. Каждый ученик может иметь свое задание или свою часть задания в общем задании команды. Важно, чтобы при обсуждении результатов работы команды учащиеся класса принимали самое активное участие, задавая группе вопросы. С этой целью важно постоянно стимулировать учащихся к оппонированию. Оценка работы учащихся в малых группах производится учителем одна на всю группу. Это справедливо, если учесть, что каждый ученик внес свой вклад в общее дело и согласился с правильностью данного решения. Если учитель предусматривает индивидуальные тесты, то возможны два варианта: либо оценки суммируются и группе выставляется средний балл, либо оценка производится индивидуально каждому ученику, как при традиционном обучении. Особенности обучения в малых группах по технологии сотрудничества следующие:

- Взаимозависимость членов группы между собой наряду с личной ответственностью каждого члена группы за свои успехи и успехи своих товарищей.

- Специальное внимание уделяется социальным аспектам обучения: способам общения между членами группы. Этому аспекту специально обучают, он обсуждается на уровне группы и всего класса.

- Общая оценка работы группы складывается из оценки формы общения учащихся в группе наряду с академическими результатами работы.

Очень важно, чтобы учащиеся были вовлечены в активную совместную деятельность с личной ответственностью за действия каждого и собственные действия. Существует три типа взаимозависимости участников совместного обучения:

1. Зависимость от единой цели, которую можно достичь только совместными усилиями. Например: единый результат от всей группы в виде одного сочинения; подпись каждого члена группы под каждой сдаваемой работой от группы «проверено»; каждый ученик выполняет задание, но учитель берет для анализа один от группы на свой выбор, исправляет ошибки, оценивает.

2. Зависимость от источников информации, когда каждый член группы имеет на руках только свою часть задания, которую он должен выполнить индивидуально, самостоятельно; этот материал является частью общей информации, которая необходима для решения поставленной общей задачи; каждый должен внести свой вклад в решение общей задачи.

3. Зависимость от формы поощрения. Каждый ученик получает одинаковую оценку за работу. Учитель поощряется одинаково всех или не поощряется никого.

Учащиеся в малых группах при работе по технологии сотрудничества несут индивидуальную ответственность за общий результат работы. Каждый ученик группы должен овладеть всем материалом или выполнить все задания.

Методические рекомендации по организации урока с использованием технологии сотрудничества.

Приведенные здесь методические рекомендации, не исчерпывают полностью возможностей данной технологии. Педагогика – наука творческая и труд учителя – прежде всего творчество. Наша задача – только показать некоторые техно-

логические шаги, соответствующие данной концепции. Можно предложить условно четыре шага в подготовке, планировании урока с использованием технологии сотрудничества: учебно-воспитательная задача урока, планирование урока, объем материала, поощрения.

Шаг 1. Определение учебно-воспитательной задачи урока. Ученики также должны полностью осознавать поставленную задачу. Запишите эту задачу на доске так, чтобы всем ученикам она была ясна и понятна: *Цель урока:* 1. Осмыслить (понять) материал ... 2. Выполнить практические задания по осмыслению нового материала ...

Шаг 2. Планирование урока. При определении объема материала, следует помнить, что в группах сотрудничества учащиеся успевают реально выполнить значительно меньше заданий, чем индивидуально, потому что им надо:

- убедиться, что все в группе поняли задание;
- договориться о способах выполнения задания;
- дать каждому члену группы возможность завершить его часть работы;
- сравнить мнения всех и договориться об общем решении и соответственно ответе.

При подготовке урока, в соответствии с поставленными целями и задачами следует определить задания учащихся в группах (каждой группы и по возможности каждого ученика группы). Это задание (если оно планируется, например, для всего класса) нужно разделить на части (по группам). Формулировки должны быть предельно лаконичными и четкими для группы и для каждого ученика. Внутри группы ученики могут распределить задания самостоятельно между собой. При этом следует иметь в виду, что задания для групп могут быть аналогичными или разными. Если это одно задание для всех групп, его также можно записать на доске. Если это разные задания их следует четко записать на отдельных листочках и раздать по группам. Например, при совместном написании сочинения, ответственный за идею (план сочинения, который обсуждается и принимается всей группой);

ответственный за написание (обычным способом или на компьютере); ответственный за правописание и редактирование.

Шаг 3. Объем материала. Работа в сотрудничестве - лишь компонент урока и компонент системы обучения, в которой есть место и другим видам работы, методам и средствам. Поэтому, определив предварительно время, которое необходимо на успешное завершение задания в сотрудничестве, можно переходить к планированию всего урока.

Шаг 4. Поощрение учащихся. Поощрению подлежат не только академические успехи при работе в сотрудничестве, но также и психологические аспекты общения. Важно, чтобы учащиеся на каждом уроке четко понимали, какие социально-психологические факторы общения будут отслеживаться учителем: умение проверить понимание изучаемого материала; умение поделиться с товарищами своими идеями и информацией; умение подбодрить товарища, стимулировать его к активной работе; умение добиться согласия при решении спорных вопросов. После каждой работы в группах сотрудничества, следует проводить не только обсуждение достигнутых академических успехов, но и обязательно обсуждать успехи учащихся в общении между собой.

Выбор из всего многообразия инновационных направлений в развитии современной дидактики деловых игр, обучения в сотрудничестве осуществлен по двум причинам.

Во-первых, потому, что в условиях еще существующей у нас классно-урочной системы занятий они наиболее легко вписываются в учебный процесс, могут не затрагивать содержания обучения, которое определено образовательным стандартом. Вместе с тем, если речь идет о лицеях и колледжах, предусматривающих иное содержание, более углубленное, профессионально - ориентированное, данные технологии легко вписываются и в эти образовательные системы.

Во-вторых, потому, что это истинно педагогические технологии, гуманистические не только по своей философской и психологической сущности, но и в чисто нравственном аспекте, обеспечивающие не только успешное усвоение учебного материала всеми учащимися, но и их интеллектуальное

развитие, самостоятельность, доброжелательность по отношению к учителю и друг другу.

Далее представлены конспекты уроков литературы по технологии сотрудничества.

Конспект урока литературы по изучению рассказа В. Распутина «Уроки французского» по технологии обучения в сотрудничестве для 6 класса школ с русским языком обучения.

Тема урока: Урок Мужества и Доброты по рассказу В. Распутина «Уроки французского».

Цель урока:

- раскрыть духовные ценности, нравственные законы по которым живут герои В.Распутина;
- формировать умение анализировать художественное произведение, развивать коммуникативные навыки и сценические умения учащихся, продолжить работу по развитию культуры речи учащихся;
- воспитывать у учащихся умение распределять роли, представлять точку зрения писателя и собственные суждения, способствовать воспитанию этических норм взаимоотношений учащихся.

Оборудование урока: портрет В.Распутина, тексты В.Распутина “Уроки французского”, рисунки учащихся по повести, а также по теме “Великая Отечественная война”, плакаты с вопросами, карточки с заданиями.

Эпиграф урока: “Чем человек умнее и добрее, тем больше замечает он добра в людях” (Л.Н.Толстой).

ХОД УРОКА

1. Организационный момент.

Цель: подготовить класс к уроку.

II. Объяснение нового материала.

1. Вступительное слово учителя о теме урока, цели и задаче.

Сегодня на уроке попытаемся раскрыть духовные ценности, нравственные законы, по которым живут герои В.Распутина в рассказе “Уроки французского”, выявить авторскую позицию и ваши точки зрения, продолжим учиться анализировать

художественное произведение и работать над культурой речи. Вам будет предложено поработать “искусствоведами”, “биографами”, “артистами театра”. Для этого вы самостоятельно распределите роли и определите, в какой группе каждый из вас будет работать.

Творчество В.Распутина неизменно привлекает читателей, потому что рядом с бытовым в произведениях писателя, всегда присутствуют духовные ценности, нравственные законы, неповторимые характеры, сложный, подчас противоречивый, внутренний мир героев, авторские размышления о жизни, о человеке, о природе. Они не только помогают юному читателю обнаруживать в себе и в окружающем мире неисчерпаемые запасы добра и красоты, но и предупреждают: жизнь человека и природы хрупка, нужно ее беречь.

Давайте вспомним значение слов “этика”, “нравственность”, “милосердие”, “гуманность”. Вот такие задатки мужества, добра и красоты мы постараемся сегодня обнаружить не только в герое В.Распутина, но и в себе. Поэтому эпиграфом к нашему уроку мы взяли высказывание Л.Н. Толстого: “Чем человек умнее и добрее, тем больше замечает он добра в людях”.

2. Педагогическая технология «Обучение в сотрудничестве»:

Вариант «Учимся вместе». Учащиеся распределяются по группам. Каждая группа имеет свою эмблему: библиографы – перо гусиное с чернильницей, искусствоведы – эмблему с изображением раскрытой книги, театральная группа – эмблему, изображающую лиру и скрипичный ключ.

Группа библиографов (краткие сообщения о творчестве В.Распутина).

1. Валентин Григорьевич Распутин родился 15 марта 1937 года в селе Усть-Уда Иркутской области. Трудное детство было у писателя, совпавшее с годами Великой Отечественной войны и тяжелыми послевоенными годами. Окончив в 1959 году филологическое отделение Иркутского университета, он несколько лет работал в молодежных газетах Иркутска и Красноярска, много ездил по стройкам, часто бывал в селах. Первый рассказ “Я забыл спросить у Лешки” написан в альманахе “Ангара” в 1961 году.

2. В 1965 году в Чите на совещании: молодых писателей Сибири и Дальнего Востока рассказы В.Г.Распутина получили высокую оценку и были выпущены отдельной книгой в Красноярске под названием "Человек с этого света". Первый большой успех писателю принесла повесть "Деньги для Марии" (1967). Широкое общественное признание получили и другие произведения В.Г.Распутина: повести "Последний срок" (1970), "Живи и помни" (1974), "Прощание с Матерой" (1976). За повесть "Живи и помни" В.Распутин удостоен Государственной премии (1977).

3. В 1973 году написал "Уроки французского". В своих произведениях писатель исследует духовный мир современника. Его героям присущи деятельная доброта, совесть, чувство ответственности за все, что происходит в мире. Как говорит писатель: "Есть такие понятия: духовная память и духовный опыт человека, которые должны присутствовать в каждом из нас, независимо от нашего возраста. Это то главное и как бы высшее, дающее нам нравственное направление наперед". Почему рассказ написан от первого лица?

Вводится понятие: "автобиография" (учащиеся записывают в словари, используют "Словарь литературоведческих, лингвистических терминов"). Учащимся предлагаются индивидуальные и групповые задания:

Группа «искусствоведов»:

Вы – экскурсовод художественного музея. Вам предложили провести экскурсию на тему: "Дети и война" по рисункам учащихся нашей группы. Итак, ваша экскурсия (Защита своего рисунка). Учащиеся в своих ответах определяют название рисунка, почему избран данный сюжет в его рисунке, что послужило основой для создания рисунка, что хотели изобразить своим рисунком юные художники, какие краски, тона, цвета использовались в работе, что наиболее удалось в работе, какие чувства вызывают данные работы. По окончании защиты рисунков секции искусствоведов определяют лучшие рисунки, называют фамилии, имена ребят. Учащиеся аплодисментами поздравляют победителей. (На стендах заранее оформлена выставка рисунков учащихся "Дети войны" по теме "Великая Отечественная война").

Творческая группа:

1. Вы – режиссер театра юного зрителя. Поставьте одну из сцен по повести В.Распутина. Актеров выбирает режиссер.

2. Вы – в составе фронтовой бригады художественной самодеятельности. Через несколько минут бойцам идти в бой. Ваш номер художественной самодеятельности или ваше напутственное слово.

Учащимся заранее было дано задание: выбрать режиссера театра юного зрителя, рассмотреть различные кандидатуры на эту роль. У режиссера на груди эмблема “лира и скрипичный ключ”. Под руководством режиссера учащиеся готовятся к инсценированию.

Ребята, входящие в состав фронтовой бригады художественной самодеятельности, самостоятельно готовят свой репертуар по теме “Великая Отечественная война”. Два-три номера или напутственное слово. После выступления творческой секции режиссер подводит итоги, отмечает, насколько удачно выступили артисты.

Слово учителя: Ребята, мы сейчас с вами посмотрели работы творческих групп разных секций. Ребята постарались воссоздать фон времени Великой Отечественной войны, а также послевоенного времени. Работа творческих секций позволит нам более детально обсудить содержание повести В.Распутина “Уроки французского”.

III. Закрепление нового материала.

1. Беседа с учащимися по содержанию повести:

1. О чем повествует произведение “Уроки французского”?

2. Что привлекает вас в мальчике? В его характере? (Сила характера, честность, благородство, доброта, упорство в достижении цели).

3. В каких эпизодах проявляются эти черты характера?

4. Как жилось мальчику в родительском доме и у знакомых? (Зачитать отрывки из повести, рассказывающие о голоде).

5. Как характеризует мальчика фрагмент с пропажей продуктов?

6. Охарактеризуйте игроков в “чику” (Вадик, Птаха, Тишкин).

2. Педагогическая технология «Обучение в сотрудничестве»:

Вариант «Обучение в команде». Обсуждение шести вопросов, с использованием активной методики – распределения ролей: учащиеся делятся на малые группы, каждая из которых получает карточку: «Твое поведение в сложившейся ситуации».

1. Придя в школу, ты заметил, что у соседа по парте плохое настроение. Твои действия.
2. Выходя из школы, ты заметил, как несколько старшеклассников требуют деньги или избивают твоего товарища, какие действия ты предпримешь?
3. Сформулируйте ситуацию из этики взаимоотношений подростков и предложите решить ее классу.
4. Почему Вадик и Птаха избивают мальчика? Как ведет себя мальчик во время избиения?
5. Как вы объясните “непедагогический поступок” Лидии Михайловны?
6. Какие нравственные уроки преподает своему ученику Лидия Михайловна?

Учащиеся предлагают свои ответы, при необходимости дополняют друг друга, обобщают высказывания сверстников. К выводу по теме урока учитель привлекает учащихся. Например, прослушав все ответы и обобщив их, я пришел к выводу, что в повести В.Распутина молодая учительница привлекает к себе голодного и упрямого мальчика, играя с ним в “пристенки” или “замеряшки”. Лидия Михайловна решилась на это, т.к. ее ученик, прежде упрямо не бравший ничего, теперь принимал от нее деньги, т.к. это был “честный” выигрыш, и опять бегал на базар покупать молоко.

Учитывая все высказывания учащихся, обобщите, сделайте вывод по нашей беседе.

IV. Подведение итогов урока. Писатель рассказывает о мужестве мальчика, сохранившего чистоту души, неизбежность своих нравственных законов, несущего бестрепетно и отважно, как солдат, свои обязанности и свои синяки. Мальчик привлекает ясностью, цельностью, неустрашимостью души.

Приобщаясь к нелегкой судьбе мальчика, мы сопереживаем вместе с ним, размышляем о добре и зле, испытываем “чувства добрые”.

У.Задание на дом.

1. Напишите сообщение “Где проходит грань между мужеством и предательством, добром и подлостью” или “Советую прочитать “Уроки французского”.

2. Запишите на карточках те нравственные уроки, которые вы вынесли из “Уроков французского”.

Конспект урока литературы по технологии обучения в сотрудничестве.

Тема урока: «Чиновники города №» (Н.В.Гоголь «Ревизор»).

Цель урока:

- Сформулировать «своевременные мысли» и вопросы о связи деятельности чиновников и благополучной жизни города.

- Учить учащихся самостоятельному анализу образов чиновников в комедии Гоголя и внимательному прочтению деталей гоголевского произведения.

- Вывести учащихся на уровень философского обобщения, умения читать между строк, попытаться открыть личностный, глубинный смысл гоголевского произведения.

Оборудование урока: иллюстративный материал к комедии Н.В.Гоголя «Ревизор», ДРМ.

Эпиграфом к уроку выбраны слова самого Гоголя: *«В «Ревизоре» я решился собрать в одну кучу всё дурное в России, какое я тогда знал... и за одним разом посмеяться над всем... Сквозь смех... читатель услышал грусть...».*

ХОД УРОКА

I. Организационный момент.

Цель: подготовить класс к уроку.

II. Проверка домашнего задания.

1. Фронтальный опрос:

Цель: сбор известных учащимся сведений о городе N путем беседы.

- Где происходит действие комедии?
- Почему у этого города нет названия?

- Что нам известно об этом городке?
- Какую характеристику ему дает городничий и Хлестаков?

2. Корректирование ответов учащихся учителем.

Действие комедии происходит в небольшом уездном городке, название которому Гоголь не дает. Неопределенное местоположение города, откуда «хоть три года скачи, ни до какого государства не доскачешь», придает ему условность, позволяет отразить в нем все социальные пороки России, достичь большой степени обобщения всех пороков. Именно поэтому Хлестаков говорит об этом городе: «Какой скверный городишка?»

III. Объяснение нового материала. («Чиновники города №» - Н.В.Гоголь «Ревизор»).

1. Вступительное слово учителя. Ребята, о жизни города мы можем судить по состоянию дел в его учреждениях. Скажите, о каких заведениях города N мы узнаем из комедии? Во главе каждого заведения стоят чиновники. Кто такие чиновники и какова их роль в городе? По словарю С.И.Ожегова: *«Чиновник — государственный служащий, имеющий чин, служебное звание»*. Действительно, чиновники — это чиновники всех событий, происходящих в городе, а также «чиновники» нашего сегодняшнего урока. Об образе города и состоянии дел в различных учреждениях мы можем судить по поступкам, поведению и душевным качествам тех, кто управляет, организует жизнь города. В комедии Гоголя перед нами представлены чиновники всех основных ведомств уездного города начала XIX века. Интересно, что чиновники на протяжении практически всего развития действия комедии держатся вместе. Как вы считаете, почему? Что их связывает? (*Общие грехи и страх перед ревизором*). Они разъединяются только в сценах предложения взятка Хлестакову. Мы же сегодня разъединим их во второй раз.

2. Обучение в сотрудничестве: вариант «Обучение в команде».

На доске прикреплены карточки с фамилиями чиновников из комедии (Аммос Федорович Ляпкин-Тяпкин, Антон Антоно-

вич Сквозник-Дмухановский, Артемий Филиппович Земляника, Лука Лукич Хлопов, Иван Кузьмич Шпекин). Каждая команда получает конверт с листочками, на которых написаны детали портрета, реплики, качества, характеристики того или иного чиновника. Задача каждой команды: найти «хозяина» художественной детали и прикрепить свои листочки на доску под фамилией того чиновника, образ которого она создает. Затем к доске выходят по одному ученику от каждой команды, которые проверяют правильность выполнения задания, и каждый из них, соединяя детали, устраивает свой ответ-характеристику чиновника.

3. «Обучение в сотрудничестве»: вариант «Учимся вместе».

а) Каждой группе предлагаются вопросы для анализа образа одного чиновника.

Земляника: Как и зачем Земляника сообщает Хлестакову о непорядках в городе? Почему Земляника не доносит на городничего? Почему он представился ревизору последний?

Шпекин: Как обстоят дела на почте? Почему он распечатывает письма? Почему Гоголь в «Замечаниях для господ актеров» дает ему такую характеристику: «Простодушный до наивности человек»? Докажите это.

Ляпкин-Тяпкин: Можно ли по фамилии судьи дать ему характеристику? Какую? Как обстоят дела в присутственных местах? Что мы знаем о его карьере?

Хлопов: Почему Хлопову не дается характеристика в «Замечаниях для господ актеров»? Составьте «Замечания» к его образу.

Сквозник-Дмухановский: Он говорит: «Нет человека, который бы за собой не имел каких-нибудь грехов». Какие грешки водятся за городничим? Почему городничий поверил, что Хлестаков – ревизор?

б) После группового обсуждения и подготовки ответа на предложенные вопросы каждой группе предоставляется слово. Остальные группы могут вносить дополнения, исправления, задавать вопросы.

Итогом этой работы становится вывод о том, что Гоголь обладал даром при помощи одной Детали дать полную характеристику герою своего произведения.

4. Деловая игра по методу: «Ручка на середине стола».

Читаем эпиграф урока и письменно на небольшом листке бумаги каждый дает ответ на вопрос:

«О чем грустит Гоголь?» После этого работы афишируются на доске, и каждый может познакомиться с точкой зрения своих одноклассников, провести самооценку путем сравнения своего ответа с ответами других.

IV. Закрепление.

1. Интерактивный метод работы в малых группах: Метод «пчелиный рой».

В заключение урока используется гоголевский текст «Развязка «Ревизора», который он написал в 1846 году. Он представляет собой одно явление, действующими лицами которого являются актеры, играющие комедию «Ревизор» на сцене. Учащиеся получают ДРМ. Во время чтения текста учащимся предлагается коллективно выделить ключевые фразы гоголевского текста, которые затем обсуждаются в классе. (*Гоголь Н.В. Развязка «Ревизора» Собр. соч. В 8 т. М., 1984., С. 364 - 376*).

V. Задание на дом. Написать сочинение-миниатюру: «Каким я хочу видеть свой душевный город».

У1. Итог урока. Итак, учитель, в зависимости от содержания материала и педагогической целесообразности, может начать изучение темы, используя любой из описанных методов. В педагогическом процессе все методы связываются, переплетаются не только в пределах программной темы, но и на одном уроке.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. С чего следует начать подготовку к использованию технологии обучения в сотрудничестве?

2. Как оценивается работа в малых группах?

3. По каким принципам подбираются группы и как готовятся задания для группы?

4. Какие главные отличия группового и традиционного обучения, других видов группового обучения от обучения в малых группах по технологии сотрудничества?

5. Каким образом достигается взаимозависимость участников малых групп?

6. С чего же следует начинать при разработке урока, на котором вы решили использовать обучение в сотрудничестве?

7. Как следует формулировать задания (на группу, отдельных учеников, всему классу)?

8. Можно ли данную технологию интегрировать в традиционный урок? Как это сделать?

ЛИТЕРАТУРА

1. Азизходжаева Н.Н. Педагогические технологии в подготовке учителя. - Т., 2000.

2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995.

3. Новые педагогические и информационные технологии. Под ред. Е.С.Полат- М., 1999.

4. Полат Е.С. Новые педагогические технологии. Пособие для учителя. - М., 1997.

5. Фаберман Б.Л. Прогрессивные педагогические технологии. - Т., 1992.

Проверь себя

1. Что вы понимаете под «новыми педагогическими технологиями»?

А. Внедрение в учебный процесс системного подхода.

В. Методика передачи информации техническими средствами.

С. Инновационный подход к обучению.

Д. Методы психолого-педагогического исследования.

2. Какой интерактивный метод предусматривает работу по аналогии (прямую, личную, символическую, фантастическую)?

А. Метод «Мозаика».

В.Метод «Веер».

С.Метод «Синектика».

Д. Метод «Мозговая атака».

3. Особое внимание к индивидуальности человека, его личности, четкая ориентация на сознательное развитие самостоятельного критического мышления - это главная отличительная черта.

А. Гуманистического подхода к образованию.

В. Профессионального подхода к образованию.

С. Ориентированного подхода к образованию.

Д. Педагогического подхода к образованию.

4. Назовите варианты технологии «Обучение в сотрудничестве».

А.«Обучение в команде», «Пила», «Учимся вместе».

В. «Аквариум», «Мозаика», «Вертушка».

С. «Синектика», «Мозговой штурм», «Мозговая атака».

Д. «Пчелиный рой», «Ручка на середине стола», «Снежки».

5. Что такое «базовая группа»?

А. Постоянная группа учащихся, которые сработались и умеют помогать друг другу.

В. Группа учащихся, которые сработались и научились помогать друг другу.

С. Постоянная группа учащихся, которые сработались.

Д. Группа учащихся, которые сработались и научились помогать друг другу.

6. Чем отличается обычное групповое обучение от обучения в малых группах по технологии обучения в сотрудничестве?

А. Взаимозависимостью членов группы.

В. Способами общения, основанными на взаимоуважении.

С. Общей оценкой результатов работы группы.

Д. Все ответы правильные.

7. Метод «пчелиный рой» предназначен для обсуждения проблемы...

А. Всей группой или двумя малыми группами.

В. Лично каждым учеником.

С. Учителем.

Д. Родителями.

8. По методу «ручка на середине стола» задание предлагается...

А. Задание выполняется двумя малыми группами.

В. Всей группе, каждый ученик записывает на листе один вариант ответа.

С. Задание выполняется учителем.

Д. Задание выполняется родителями.

9. Какой это интерактивный метод: с помощью беседы, прочитываются все карточки с текстом художественного произведения вслух и в нужной последовательности?

А. Метод «Мозгового штурма».

В. Метод «Веер».

С. Метод «Синектика».

Д. Метод «Мозаика».

Глава 3. ЭТАПЫ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Независимо от объема и жанра, любое художественное произведение изучается в следующей последовательности: вступительное занятие или вступительное слово учителя, чтение и работа над текстом, анализ художественного произведения, заключительное занятие или слово учителя.

1. Вступительные занятия. Изучение произведения начинается со вступительных или вводных занятий. Вступительное занятие или вступительное слово учителя-словесника решает задачи *эмоциональной и познавательной подготовки* учащихся к изучению художественного произведения. Если изучается крупное эпическое произведение, то проводится вступительного занятия, если изучается не большое по объему произведение – проводится вступительное слово. В любом случае, встреча с художественным произведением должна быть подготовлена, иначе она останется не замеченной учеником. Психологически настроить учащихся на активное восприятие нового произведения, вызвать к нему интерес, устранить возможные трудности при чтении и осмыслении произведения – важнейшие задачи вступительного занятия.

Наше сознание фиксирует лишь вещи, значительные для тех вопросов, которыми мы воодушевлены. Согласно учению психолога Д.Н.Узнадзе, характер наших действий зависит от «установки на восприятие». Многие учителя литературы умеют создать «установку на восприятие», умеют очертить круг ассоциаций, важных для восприятия произведения. Еще методист М.А.Рыбникова советовала учителю *«чтение предварить живыми впечатлениями»*. Действительно, такой прием создает личностную основу читательского восприятия. Различными могут быть методические приемы проведения вступительных занятий, в школе это предварительная *беседа, вступительное слово учителя или рассказ, лекция учителя с элементами проблемного изложения материала, использование средств наглядности, анализ сочинений учащихся по личным наблюдениям*. В старших классах, в академических лицеях и

профессиональных колледжах задачи вступительных занятий усложняются. Появляется необходимость создания историко-литературного и историко-культурного фона эпохи, связи литературного произведения с фактами жизни писателя, с историей создания произведения и.т.д. Приемы проведения вступительных занятий усложняются, увеличивается роль и объем лекционного материала, усложняется характер предварительной беседы, привлекаются к их проведению учащиеся с докладами и сообщениями. Содержание вступительного занятия зависит от изучаемого произведения, от особенностей каждого конкретной группы учащихся школ, академических лицеев или профессиональных колледжей, от подготовленности учащихся, их знаний и интересов.

Вступительные занятия могут включать в себя:

- рассказ об определенных эпизодах из жизни писателя, имеющих прямое отношение к изучаемому произведению (напрмер значение Царскосельского лицея в формировании прогрессивного мировоззрения А.С.Пушкина);

- указание на связь с предающий материалом (упоминание о ранее изученных произведениях того же писателя, об известных фактах его биографии);

- исторический, историко-литературный и социально-бытовой комментарий, необходимый для понимания изучаемого (например, рассказ об Отечественной войне 1812 года в связи с чтением стихотворения М.Ю.Лермонтова «Бородино»);

Подготовка вступительных занятий один из важных моментов работы учителя, это творческий процесс, как и весь процесс преподавания литературы.

2. Методика изучения биографии писателя

Нередко вступительное занятие включает в себя работу над биографией писателя. Изучение биографии писателя в старших классах ориентировано на понимание историко-литературного процесса, художественного мира писателя – это *биографический очерк*, а в средних классах ученики получают только отдельные сведения из жизни писателя, имеющие непосредственное

отношение к изучаемому произведению - это *биографическая справка*.

Основные задачи изучения биографии писателя – это раскрытие личности писателя, акцент на тех фактах его жизни, которые оказали решающее влияние на формирование его взглядов, характера, характеристика наиболее значительных произведений писателя, использование документальных материалов и сведений о писателе.

Принципы отбора биографического материала:

- для учащихся средних классов отбираются те факты жизни писателя, которые оказали решающее влияние на создание его программного произведения;

- для учащихся старших классов используется документальный материал о писателе, изучение его биографии идет в хронологической последовательности.

Форма изучения биографии писателя разнообразны: урок-лекция, рассказ учителя, вступительное слово учителя, доклады учащихся, викторины, заочные экскурсии по местам жизни писателя, уроки-концерты.

Применение лекции на уроках, посвященных знакомству с биографией писателя, общепринято. Слово учителя знакомит слушателей с неповторимой личностью писателя, с историей его духовных исканий. Лекция о биографии служит введением в изучение произведений, поэтому рассказ о жизни писателя должен быть направлен к последующим урокам.

Программа изучения литературы в старших классах предусматривает следующие виды биографического очерка: жизненный подвиг писателя; биография и творческий путь; очерк жизни и творчества; краткий очерк жизни творчества или краткий биографический очерк; знакомство с писателем в обзорной теме.

Изучение биографии писателя, истоков творчества, мотивов написания того или иного произведения – основное содержание вступительного занятия или слова учителя.

В старших классах самым актуальным для учащихся становится вопрос о нравственном выборе, об ответственности личности, противостоящей окружающему, о ее внутренних

противоречиях. Слово учителя призвано создать живой образ писателя, сформировать у учащихся представление об его творческой личности, заразить их нравственным примером, восхитить талантом. В.Г.Белинский писал: «Зрелище жизни великого человека есть всегда прекрасное зрелище - оно возвышает душу, возбуждает деятельность» (Белинский В.Г. Полн. собр. соч.М.,1953, т.2, с.185).

Биография – это не столько хронология жизни и творчества, сколько его духовная эволюция. Если у учителя словесности есть собственное мнение о писателе, свое личностное отношение к нему, то урок не станет механическим перечислением дат и фактов.

Если уроку-лекции по биографии писателя присущи цельность, – композиционная стройность, доказательность, а главное - новизна материала, современность акцентов и четкая концепция всего духовного - облика и творчества писателя, то он останется в памяти у учащихся.

Найти эту концепцию, увидеть неповторимость облика писателя – важнейшая задача при подготовке к уроку.

Итак, назовем *основные методические требования к изучению биографии писателя:*

- Привлечение документального и художественно-документального материала: воспоминания современников, автобиографические произведения, дневники, письма писателя.

- Построение беседы о писателе в виде живого, поэтического и драматизированного рассказа, включающего в себя необычное, увлекательное начало, во многом определяющее эмоционально – смысловой настрой последующего изложения.

- Четкая и последовательная характеристика этапов идейно-творческого пути писателя, его духовной эволюции от самых важных юношеских впечатлений и этически целенаправленных замыслов до зрелых свершений, в которых эти замыслы нашли свое воплощение.

- «Крупные планы» постановка идеологических, нравственных, этических проблем, интересовавших писателя.

- Использование в биографическом повествовании художественного текста, чтобы воссоздать живой голос писателя на разных этапах его жизни и деятельности.

- Создание предварительного общего представления о творчестве писателя, посредством характеристики его творчества в драматизированном рассказе.

- Использование изобразительной наглядности – демонстрация портрета писателя с обсуждением живописной или графической трактовки характера, внутреннего мира, нравственного и общественно-политического облика писателя.

- Показ серии портретов, раскрывающих разные стороны личности писателя.

- Использование фотоальбомов, посвященных жизни и творчеству писателя; изобразительно-документального материала об эпохе, бытовом и культурном окружении писателя.

- Использование графической наглядности (хронологические и синхронистические таблицы; планы-таблицы по биографии в сочетании с цитатным планом или планом-конспектом; таблицы-викторины типа «О чем говорят эти даты?»; карты, рассказывающие о поездках писателя).

- Использование слуховой наглядности - записи голоса писателя, его современников о нем, записи выступлений мастеров художественного чтения, писателей и поэтов из серии «Поэты читают свои стихи», музыкальные произведения, любимые писателем или близкие его произведениям, записи телепередачи, посвященные данному писателю.

- Использование диапозитивов, учебных кинофильмов и кинофрагментов; возможно также сочетание различных форм наглядности с художественным рассказом педагога о местах, связанных с жизнью писателя («заочная экскурсия по местам жизни писателя»).

- Воссоздание творческого портрета изучаемого автора с помощью выразительного чтения фрагментов из художественных произведений, использование писательских афоризмов и критических высказываний.

- Доклады и сообщения учащихся по материалам литературоведческих, критико-биографических, научно-популярных и научно-художественных книг; сочинения, изложения, самодей-

тельные творческие работы; конкурсы на лучшее чтение стихотворений об изучаемом авторе, литературные вечера, посвященные биографии писателя, и т. д.

3. Чтение и работа над текстом. Чтение является важным элементом каждого урока литературы, посвященного изучению художественного произведения. От качества чтения во многом зависит адекватность восприятия текста, эмоциональное восприятие произведения. «Исполнение должно иметь целью, — отмечала М. А. Рыбникова, — произнести текст с максимальной передачей темы произведения и его идейного замысла. Чтение должно соответствовать стилю произведения, его жанровым особенностям». (Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения.- М., 1963, С. 124).

Если текст небольшой, то его предпочтительно прочитать наизусть. Образец чтения дает учитель. Во время чтения учитель должен следить за реакцией учеников, при необходимости замедлять темп чтения, попутно комментируя трудные слова и выражения, встречающиеся в прозаическом тексте. Стихотворный текст читается без комментариев, чтобы не разрушить целостность восприятия структуры стиха, мелодию его рисунка. При необходимости вслед за первым проводится повторное чтение.

На первом этапе обучения чтению следует уделить внимание тихому чтению. Тихое чтение или чтение про себя приучает учащихся к самостоятельной работе над текстом и подготавливает их к выразительному чтению. После тихого чтения текста необходимо выяснить, правильно ли учащиеся поняли содержание текста. Развитию соответствующих навыков чтения содействует также чтение в лицах.

Основные требования к чтению учащихся: чтение учащихся должно быть *сознательным, правильным, беглым, выразительным*.

Сознательное чтение проходит путь понимания слова, предмета, предложения, мотивов поведения героев, авторской мысли. *Правильное чтение* — это в звуковом отношении правильное чтение. *Беглое чтение* — это не быстрое чтение, а чтение в темпе разговорной речи. *Выразительное чтение* — это чтение с соблюдением пауз, логических ударений, интонации.

Подробнее о значении чтения учащихся на уроках литературы смотрите в разделе «Метод творческого чтения».

Комментированное чтение

Методисты и учителя единомышленны в том, что комментированное чтение учителя носит в основном идейно-стилистический характер и направлен на выяснение идейного замысла произведения и способов его выражения. Учитель становится не только идейно-эмоциональным комментатором, но и непосредственно вмешивается в процесс восприятия произведения, передает свое отношение к произведению. Чтобы учащиеся внимательно слушали чтение текста, им можно предложить задания следующего характера, предлагаемые до начала чтения: ответить после прослушивания текста на поставленные вопросы; в ходе прослушивания подготовиться к высказыванию о своих непосредственных впечатлениях; отметить, что оказалось непонятным в тексте (слова, выражения, ситуации).

Выразительное чтение

Выразительное чтение – один из сложных видов художественной интерпретации текста, действительно, художественное слово в письменном тексте обладает множеством значений. Слово звучащее, произнесенное активно, подчеркивает эмоциональную направленность речи. Голос превращает написанное слово в поступок, действие. В принципе здесь совершается тот же переход, как от нот к музыке. Однако, часто пользуясь выразительным чтением как приемом, способным оживить текст в сознании учеников, мы должны стремиться к тому, чтобы эта деятельность была не только средством самовыражения учащихся, но и способом приближения к авторской позиции. Выразительное чтение – это чтение с соблюдением пауз, логических ударений, интонации. Паузы – важное звено выразительного чтения, они нужны в конце строк и там, где есть знаки препинания. Паузы бывают короткие и длительные, логические и ритмические. Основными элементами выразительного чтения текста являются: логическое и фразовое ударение, логическое ударение сильнее фразового – это выделение голосом главной мысли текста. Интонация или мелодика речи – выделение голосом повествовательных,

вопросительных, восклицательных предложений. Сила звука — физическая (громкость) и внутренняя (эмоциональная). Темп речи, который зависит от содержания произведения. Выразительное чтение требует не просто правильного произнесения текста, но наполнения чтения чувством и мыслями читателя.

Ориентировочная беседа. Вслед за комментированным или выразительным чтением художественного произведения проводится беседа по его содержанию, выполняются упражнения с творческими заданиями, в ходе которых осмысливается содержание текста.

Беседа для проверки восприятия текста протекает в виде диалога между учителем и учащимися. Учитель, готовясь к беседе, продумывает характер предполагаемых ответов на вопросы: будут ли они даны словами текста (цитатный ответ), с опорой на текст или сформулированы самостоятельно. Большое значение имеют проблемные вопросы, которые могут предварять чтение, сопутствовать работе над текстом, предлагаться на завершающем этапе изучения произведения. Например, «Кто же такой Бирюк: «славный малый», как его называет автор или «кровопийца», как его называет крестьянин?»

Пересказ. По способу передачи содержания текста пересказы делятся так: *подробные, сжатые, выборочные и с творческими заданиями.* Подробный пересказ, в свою очередь, делится на свободный, основанный на первом впечатлении о прочитанном тексте и художественный пересказ — близкий к тексту, предающий художественные особенности текста. Сжатый пересказ учит учащихся отбирать главное, опуская подробности и детали художественного текста. Выборочный пересказ учит отбирать фрагменты текста по определенной теме. Чтобы пересказ был интересным, содержательным, логичным, необходимо учить учащихся составлять план, тезисы, конспекты. Методика обучения различным видам пересказа рассматривается в разделе «Развитие устной речи учащихся».

Итак, чтение и работа над текстом — сложный творческий процесс, требующий высокого напряжения интеллекта и чувств, памяти и воображения. Характер

читательского восприятия делает анализ литературного произведения довольно трудным занятием для учащихся, что побуждает учителя-словесника часто обращаться к разным приемам анализа. Следующий этап изучения художественного произведения – его анализ. Он направлен на то, чтобы на основе сопоставления восприятия художественного произведения, соотнести читательские впечатления с представлениями о творчестве писателя, эпохе и подняться к представлению об авторской мысли.

4. Анализ как этап работы над художественным произведением

Школьный анализ отличается от литературоведческого по задачам, объему и методам изучения словесного искусства, и главное, своей *педагогической целенаправленностью и избирательностью*.

Конечно, в основе школьного анализа всегда лежит литературоведческая концепция, однако движение к ней, способ ее постижения, уровень мысли в анализе во многом иной, чем в научном исследовании. В школьном анализе читательское восприятие оказывается столь же важной составной частью, как и литературный текст.

Литературовед не 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. Литературовед опирается на то, что сделано уже в науке, и стремится не к равномерному вниманию ко всем пластам, а к выявлению еще неточно или недостаточно детально изученных элементов.

В школьном анализе не всегда возможно и необходимо использование черновых вариантов, не надо полностью

характеризовать ритмическую структуру, рассматривать каждое звено произведения, анализируются только отдельные стороны произведения.

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 обучающего анализа произведений искусства.

Анализ художественного произведения устанавливает результативность работы учеников как читателей и помогает учителю выяснить, какие элементы этой деятельности достаточно развиты, а какие требуют совершенствования.

В процессе анализа художественных произведений, учащиеся вбирают в себя читательский и жизненный опыт всех учеников данного класса и потому школьный анализ, как всякая учебная деятельность, предполагает обогащение индивидуальных впечатлений ученика опытом других читателей и истолкованием текста, которое представляет учитель.

В методике преподавания литературы условно разграничены следующие пути анализа художественного произведения:

1. *Целостный путь анализа* произведения или анализ по ходу развития сюжета, анализ вслед за автором;

2. *Пообразный путь анализ* произведения, анализ по главным компонентам содержания и формы (анализ системы образов): а) индивидуальная характеристика героя; б) сравнительная характеристика героев (Троекуров и Дубровский); в) групповая характеристика героев (например, женские образы в творчестве Л.Н. Толстого), композиционный и стилистический анализ.

3. *Проблемно-тематический путь анализа* (постановка проблемного вопроса, решение которого раскрывает идейный замысел произведения).

Приступая к изучению художественного произведения, учитель обдумывает три основных момента работы:

- Цель и содержание изучения произведения (что и зачем будут познавать ученики в художественном тесте).

- Организация работы (составление тематического плана, системы заданий).

- Структура, характер эмоционально-познавательной деятельности учащихся (как они будут изучать произведение, чему учиться).

Если изучается небольшое по объему произведение, учитель обращается к *целостному пути* анализа художественного произведения. Целостный путь анализа художественного произведения или анализ «вслед за автором» характеризуется тем, что в его основе лежит сюжет произведения, его композиция, а основным звеном является эпизод, сцена, глава.

Если изучается крупное эпическое произведение, учитель отбирает *пообразный путь* анализа художественного произведения. При изучении произведения возможен и *проблемно-тематический путь его анализа*. Например, чтобы ответить на проблемный вопрос: «Кто такой Пугачев: вождь народного восстания или бунтовщик?»

Приемы анализа художественного произведения должны избираться так, чтобы *уравновешивать читательское восприятие:

Если оно суммарно, понятийно, отвлеченно, следует включать в анализ художественного произведения приемы активизации сотворчества читателя: выразительное чтение, рассказывание и пересказы различных видов, устное словесное рисование, составление киносценария, инсценирование, сопоставление художественного произведения с произведениями других видов искусства.

Если восприятие художественного произведения эмоционально, конкретно, субъективно, следует опираться на приемы анализа, проясняющие авторскую мысль, общую концепцию произведения - это литературоведческие приемы постижения авторской позиции в произведении. Главное назначение этих приемов анализа — уяснение текста, его композиции, стиля писателя, приближение читателя к авторской мысли в единстве образного и логического начал. Например, составление плана помогает понять композицию, а сравнение вариантов, сопоставление с реальной основой произведения

выводят учащихся за рамки художественного текста и этим повышают интерес к нему.

Важны и такие приемы работы: рассказ учителя об истории создания произведения, комментированное чтение текста, анализ композиции произведения.

Мотивированный выбор путей и приемов анализа создаст основу для соединения школьного анализа произведения с читательским восприятием. И тем самым способствует глубокому проникновению читателя в художественный текст, в авторскую мысль, поэтому в каждом конкретном анализе необходимо присутствие как приемов постижения авторской позиции в литературном произведении, так и приемов выявления и активизации сотворчества читателя.

5. Заключительные занятия

На этом этапе работы над художественным произведением учащиеся расстаются с писателем и его произведениями. От интересного и правильного проведения заключительного занятия зависит, вернутся ли они к нему впоследствии, в качестве заинтересованных и увлеченных читателей или так и никогда не откроют его книг.

Основная задача заключительных занятий — обобщить и повторить изученный материал, систематизировать его, проверить и оценить знания учащихся по пройденной теме. Параллельно с обобщением материала, его надо рассматривать в несколько ином аспекте — в контексте всего творчества писателя, в контексте литературной жизни эпохи, эта работа должна носить характер «новизны» как по содержанию, так и по форме проведения. Учитель должен выявить *новый* для учащихся угол зрения на произведение, чтобы у учащихся не возникло ощущение, что все уже известно, знакомо и дальнейшее обсуждение произведения не нужно.

Заключительное занятие является своеобразным финалом изучения художественных произведений и здесь действует закон завершения произведения искусства. Финал произведения проясняет те волнения и размышления, которые происходили в

процессе чтения и поэтому писатели тщательно обдумывали финал своих произведений.

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 показать, как изменилось наше представление о героях, как обогатило нас чтение. А.П. Чехов писал: «В финале повести или рассказа я должен искусственно сконцентрировать в читателе впечатление от всей повести и для этого, хоть мельком, чуть-чуть, упомянуть о тех, о коих раньше говорил» (письмо А.Н.Плещееву, 30 сентября 1899).

Во многих стихотворениях А.С. Пушкина 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. Так, в «Медном всаднике» пейзаж пролога и финала откровенно сближен. Финалом «Медного всадника» автор побуждает читателя вернуться к началу поэмы, пересмотреть еще раз свое отношение к Петру. Так А.С. 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.

Так, в финалах своих произведений, даже там, где необходима завершенность, Чингиз Айтматов отказывается от точки. Он оставляет героя на распутье, перед решающим выбором, в мгновенья раздумий и, кажется, писателю самому неизвестно, будут ли они последними, эти мгновенья или станут началом нового преодоления. Например, финал «Ранних журавлей» Чингиза Айтматова характерен для всей его прозы. «Султанмурат стоял наготове, пригнувшись, с уздечкой наотмашь ...» - эта строка лишь видимость финала, собственно, ради таких финалов, где кончается книжная жизнь героев и начинается их новый жизненный удел, и пишутся книги, существует литература. Как будет жить Султанмурат,

отважный, ранимый, мечтательный, отстоит ли он свою жизнь в поединке с волком, догонит ли он и накажет конокрадов, и взойдут ли на Аксае прекрасной наградой ему за все, что он сделал или мог бы сделать, щедрые хлеба? На эти вопросы отвечать нам, читателям.

Итак, заключительные занятия должны создать ощущение глубины и неисчерпаемости произведения, чтобы создавать «установку» на дальнейшее самостоятельное чтение произведений писателя.

Завершая работу над художественным произведением, мы должны охватить произведение общим взглядом, заново осмыслить его, усилить эмоциональное восприятие произведения учащимися.

Форма проведения заключительного занятия зависит от жанрового своеобразия художественного произведения и его идейно-художественной значимости.

Так, например, заключительное занятие при изучении *лирических* произведений может пройти как конкурс на лучшее чтение стихотворений поэта или наиболее понравившихся отрывков из его произведений. Можно составить литературный монтаж или литературную композицию из наиболее ярких отрывков его произведений, в академических лицах и колледжах можно подготовить учащихся для выступления с докладами перед выразительным чтением.

Заключительные занятия при изучении *эпических* произведений могут проводиться в форме беседы, письменной работы, чтения небольших произведений учащимися или мастерами художественного слова. Можно рекомендовать составление монтажа из наиболее ярких отрывков романа или повести, рассмотрение иллюстраций в связи с пересказом событий и характеристик. К задачам этого этапа работы, можно отнести: определение главной мысли произведения, осмысление композиционных особенностей произведения, выявление личного отношения учащихся к произведению и его героям. Установление ассоциативных связей с другими произведениями, с произведениями смежных искусств (живопись; музыка, киноискусство), соотнесение произведений с современностью, формирование и обогащение теоретико-литературных

понятий. Часто заключительные занятия проводятся в форме внеклассных мероприятий (литературного вечера или заочной экскурсии по местам жизни писателя).

Заключительные занятия по изучению *драматических* произведений могут проводиться в форме инсценировки изученного произведения или отрывков из него, посещения театра или встречи с актерами.

Виды заключительных уроков могут быть разнообразными: урок обучающей или контрольной письменной работы, урок внеклассного чтения, урок чтения и обсуждения любимого стихотворения, урок-концерт, урок-семинар, урок-диспут и т.д.

Итак, на заключительных занятиях необходима систематизация всего материала для углубленного осмысления произведения в целом, для определения его места в творчестве писателя.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Назовите основные задачи вступительных занятий.
2. Назовите основные средства создания установки на чтение художественных произведений.
3. Как выявляются читательские впечатления учащихся?
4. Как осуществляется чтение художественного произведения?
5. Назовите основные пути анализа художественных произведений на уроках.
6. Как связаны и чем отличаются друг от друга литературоведческий и школьный анализ художественного произведения?
7. Назовите методические задачи проведения заключительных занятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Методика преподавания литературы. - М., 2002.
2. Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе - М., 1966.

3. Изучение литературы в вечерней школе. Под ред. Т.Г.Браже.- М., 1977.

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

5. Методика преподавания литературы. Под ред. О.Ю.Богдановой, В.Г. Маранцмана. - М., 1995.

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

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

8. Стыркас И.Н. «Комментированное чтение художественных произведений в старших классах узбекской школы» - Т., 1989.

Методическая консультация

1-вопрос. Каковы основные принципы отбора биографического материала?

Для учащихся средних классов отбираются те факты жизни писателя, которые оказали решающее влияние на создание программного произведения. Для учащихся старших классов, академических лицеев и колледжей используется документальный материал о писателе, изучение его биографии идет в хронологической последовательности.

2-вопрос. Как учитель выбирает путь анализа художественного произведения?

Если изучается небольшое по объему произведение, учитель обращается к *целостному* пути анализа художественного произведения, а если изучается крупное эпическое произведение, учитель отбирает *пообразный* путь анализа художественного произведения.

1. В чем главное отличие школьного анализа художественного произведения от литературоведческого анализа?

А. В педагогической целенаправленности школьного анализа.

В. В выявлении идейного содержания художественного произведения.

С. В практическом овладении приемами анализа литературного произведения.

Д. В выявлении художественного своеобразия изучаемого произведения.

2. Определите педагогическую целенаправленность следующих заданий: любимые страницы, наиболее запомнившиеся эпизоды.

А. Они обостряют эмоциональные реакции учащихся, заставляют вновь вспомнить главные эпизоды, соотнести их друг с другом, выделить самые интересные, рассказать их.

В. Они выявляют естественные читательские реакции, заставляют вновь задуматься над своими впечатлениями и рассказать о них.

С. Они обращены к аналитической мысли, ученики учатся читать вдумчиво.

Д. Они опираются на читательские реакции, ученики учатся читать вдумчиво.

3. Определите педагогическую целенаправленность следующих заданий: трудные вопросы, вопросы, которые хотелось бы обсудить в классе.

А. Они обостряют эмоциональные реакции учащихся, заставляют их вновь вспомнить главные эпизоды, соотнести их друг с другом, выделить самые интересные, рассказать их.

В. Они выявляют естественные читательские реакции учащихся.

С. Они заставляют вновь задуматься над своими впечатлениями и рассказать о них.

Д. Они обращены к аналитической мысли, ученики опираются на свои читательские реакции, учатся читать вдумчиво.

4. Определите педагогическую целенаправленность следующего задания для проверки восприятия прочитанного текста: впечатление о прочитанной книге.

А. Они обостряют эмоциональные реакции учащихся.

В. Они выявляют естественные читательские реакции, заставляют их вновь задуматься над своими впечатлениями и рассказать о них.

С. Они обращены к аналитической мысли, ученики опираются на свои читательские реакции, учатся читать вдумчиво.

Д. Они заставляют их вновь вспомнить главные эпизоды, соотнести их друг с другом, выделить самые интересные, рассказать их.

5. Чтение художественного произведения является основой его изучения, от организации чтения зависит успех всей работы над литературной темой. Как лучше организовать первую встречу учащихся с эпическими произведениями?

А. Прослаивать чтение пересказом, беседой для проверки восприятия произведения учащимися.

В. Непосредственно вести чтение без аналитической работы, даже прочитать несколько глав в классе.

С. По ходу чтения вести аналитическую работу, составлять план прочитанного.

Д. По ходу чтения делать заметки, отрабатывать технику чтения.

6. Каким должно быть первичное чтение художественного произведения?

А. Первое чтение - домашним чтением "для себя", чтобы затронуть такие стороны души учащихся, которые молчат, когда читатель становится слушателем.

В. Первое знакомство с текстом должно быть классным, чтобы учитель был уверен, что все ученики познакомились с текстом и услышали его в выразительном звучании.

С. Надо сочетать в своей работе разные виды чтения.

Д. Первое знакомство с текстом должно быть самостоятельным, чтобы все ученики познакомились с текстом.

7. Первичное чтение художественного текста сопряжено с рядом трудностей: внимание учащихся быстро рассеивается, они отвлекаются. Укажите методические приемы работы, которые помогут избежать этого.

А. Слить первичное чтение с аналитической работой: читая делать пометки, выписки.

В. Прерывать чтение краткими остановками для эмоциональных реплик учителя и учащихся, помогающих учащимся включиться в слушание.

С. По ходу чтения вести работу над техникой чтения учащихся.

Д. Первое знакомство с текстом должно быть самостоятельным.

Глава 4. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Организационные формы изучения литературы как учебного предмета разнообразны и объединяются в две группы: *урочные и внеурочные формы обучения*.

К первой группе относят урок. Во вторую группу входят литературные вечера, внеклассное чтение, заочные экскурсии по местам жизни писателя, консультации, олимпиады, экзамены, дополнительные занятия, домашняя работа учащихся. Форма организации обучения во многом определяет характер общения как между учителем и учащимися, так и учащихся между собой. По количеству учащихся и по особенностям взаимодействия учителя и учащихся различают *фронтальную, индивидуальную и групповую* формы организации учебной деятельности. Несмотря на разнообразие форм организации обучения основной формой организации учебного процесса остается урок.

1. Урок литературы

Урок – это динамичная и вариативная форма организации обучения, в которой заложены два противоборствующих элемента – *нормативность и творчество*. Урок олицетворяет собой диалектическое единство этих противоположностей, поэтому творческий подход к уроку предполагает хорошее знание его нормативных начал. К отличительным признакам урока относят работу с постоянной группой учащихся (классом) по расписанию, в строго ограниченное время при обязательной работе учащихся под руководством учителя. Самый существенный признак урока – организация учебной деятельности учащихся, обучение их самостоятельному добыванию знаний, привитие навыков самостоятельной работы. В период качественных изменений в области образования особое внимание обращено на личность учителя и на урок. Ведь учитель – автор урока. Это педагогическое произведение учителя имеет художественную окраску, которая зависит от личных качеств учителя, его мастерства и таланта, от понимания им новых целей системы образования, задач перестройки учебно-

воспитательного процесса, в том числе и урока. Уроку сейчас придают особое значение, так как формирования личности учащихся происходит на уроке. Разрабатываются современные технологии проведения урока. Урок литературы имеет много аспектов. В нем взаимодействуют все основные элементы учебно-воспитательного процесса: его цели, содержание, средства, методы и формы организации обучения. Стержень урока процесс формирования личности учащихся средствами художественной литературы, а основа урока деятельность учителя и учащихся. Однако это не означает, что урок остается традиционным, в котором роль субъекта учебной деятельности закреплена только за учителем, а ученик — лишь исполнитель его требований и указаний. К наиболее важным вопросам организации урока относят соотношение деятельности учителя и учащихся, так как занятость всех учеников класса продуктивной работой на протяжении всего урока — одно из основных условий достижения его эффективности. Роль урока определяется еще и индивидуальным подходом к учащимся, учетом особенностей класса и отдельных групп учащихся. Поиски новых методов и форм организации обучения, которые обусловлены требованиями современного общества, породили новый термин в методике обучения — «современный урок», который противопоставляют традиционному уроку.

2. Некоторые различия традиционного и современного урока литературы

Современный урок неотъемлемая часть всей жизнедеятельности учащихся, так как именно на уроке ученик больше всего познает, на уроке происходит его воспитание, развитие, раскрывается его индивидуальность, формируется личность. Урок нельзя рассматривать только как форму передачи содержания образования, его надо оценивать как источник развития учащихся, раскрытия их познавательных способностей, которые проявляются при рациональной организации его деятельности на уроке. Каковы же различия традиционного и современного урока? Первым показателем различий служат цели урока, с осознания и формулировки

которых начинается подготовка учителя литературы к любому уроку. В современной дидактике, на которую опирается методика преподавания литературы, выделяют четыре группы задач: задачи усвоения знаний; формирования умений; воспитания творческих способностей; задачи, связанные с достижением эмоционального отношения к тем ценностям, которые воплощены в изучаемом материале. Эти задачи рассматриваются как способы, методы и средства достижения целей, стоящих перед темой, разделом, курсом и в целом перед предметом – литературой. *Цели традиционного урока* связаны с усвоением учащимися знаний и умений, воспитание при этом осуществляется спонтанно по ходу обучения. *Цели современного урока* – направлены на развитие мотивов учения, мышления и способностей учащихся, на развитие восприятия, внимания, памяти, речи, воображения. При постановке целей каждого конкретного урока литературы необходимо ответить на три вопроса: Что должно быть усвоено на уроке? Какие функции личности оно должно обеспечить? На какие ценности должно быть ориентировано содержание урока? Цели урока – это система ценностей, которые надо сформировать у учащихся. Второй показатель различий традиционного и современного урока заключается в изменении *роли и функций учителя на уроке*. На традиционном уроке основная функция учителя – передача учебной информации и создание условий для ее усвоения. На таком уроке активен лишь учитель, который объясняет, ведет беседу, демонстрирует наглядные средства обучения, а учащиеся выполняют его указания. На современном уроке учитель выступает организатором учебной деятельности учащихся, помогает им определить цель деятельности, пути ее достижения, дает задания, консультирует. Главное на таком уроке – самостоятельная деятельность учащихся, решение учебных задач, учебных проблем, построенных на содержании учебного материала. Литература как учебный предмет располагает всеми условиями для организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся на уроке и во внеурочное время. Следующий наиболее существенный признак современного урока литературы – *изменение отношений между учителем и учащимися, атмосфера сотрудничества*. На

традиционном уроке преобладает авторитарный стиль общения. Современный урок характеризуется сотрудничеством учителя и учащихся в выборе различных форм проведения урока. Совместная деятельность учителя и учащихся на уроке побуждает их к активному усвоению знаний, к овладению умениями, воспитывает творческие способности, вызывает яркое эмоциональное отношение к тем ценностям, которые воплощены в изучаемой художественной литературе. Сотрудничество может быть выражено и в передаче некоторых функций учителя учащимся, например, при проверке знаний и умений, консультировании. Современный урок при творческом подходе к его построению не может быть *стандартным, всегда одинаковым по структуре*. У традиционного урока наблюдается четкое распределение времени и последовательность таких структурных элементов, как проверка знаний и умений, изучение нового материала, закрепление, постановка домашнего задания. Самое продуктивное время урока - его начало, тратится на проверку результатов обучения. На изучение нового материала остается мало времени, что не позволяет осуществить полный цикл познавательных действий: восприятие, осмысление, запоминание, упражнения, последующее повторение и усвоение. Поэтому у современного урока иная логика построения процесса обучения и иное распределение времени. На современном уроке происходит слияние его отдельных этапов. Главное на уроке — применение знаний и умений. Основная обучающая часть урока приходится теперь на его начало, на самую продуктивную часть урока. Традиционный урок литературы, как правило, урок - одиночка, он почти не связан с другими формами организации обучения и с уроками по другим дисциплинам. Современный урок часто выходит за рамки расписания, он тесно связан с экскурсиями, проводится вне стен класса (в литературном музее, у памятника писателю, в библиотеке). Современный урок носит *интегрированный характер*, он может быть проведен в рамках двух-трех предметов (русский язык, история, музыка, рисование и др.). На традиционном уроке почти отсутствует общение учащихся в процессе учебной работы. Современный урок направлен на формирование личности учащихся в условиях

коллективной учебной деятельности с учетом их индивидуальных особенностей. Только в тесном сотрудничестве учащихся с учителем и между собой, развиваются такие важные качества личности, как коллективизм и трудолюбие, любознательность. Итак, оставаясь основной формой организации учебного процесса, урок изменяется. Главной целью урока становится не передача знаний от учителя к учащимся, а *приобщение учащихся к систематической самостоятельной работе творческого характера*. В период перестройки системы образования особое внимание при построении урока необходимо уделять закономерностям познавательной деятельности учащихся, формированию способностей, обучению самостоятельным действиям, постановке познавательных задач, решению учебных проблем, развитию речевой деятельности, обучению диалогу, ведению дискуссий. На уроке целесообразно создавать особый психологический климат, особую ситуацию общения учителя и учащихся. Сегодня показателями качества урока уже не могут быть только эрудиция и методическое мастерство учителя. Главный его показатель – организация самостоятельной деятельности учащихся.

3. Классификация уроков литературы

Одной из важнейших проблем современной науки остается – проблема типологии уроков. Помимо классификации уроков по основным дидактическим целям или по основным звеньям учебного процесса, авторы стремятся классифицировать уроки в зависимости от способа его проведения и методики его организации: уроки-лекции, беседы, экскурсии, уроки-викторины и др.

В дидактике и частных методиках нет единого принципа классификации типов уроков, существует и ряд принципиально различных подходов при классификации типов уроков литературы. В основе одного из подходов при классификации типологии уроков литературы лежит анализ особенностей процесса обучения, определение места урока в системе уроков по изучению темы, а также способа организации учебного процесса – вступительные уроки, уроки чтения, ориенти-

ровочной беседы, уроки анализа произведения, заключительные уроки (В.В.Голубков). Эта типология уроков литературы В.В.Голубкова сыграла свою роль в истории методики, однако в практике преподавания литературы многие из перечисленных типов занятий выделяются не в отдельный урок, а являются лишь его компонентами.

Другой подход основывается на содержании литературы как учебного предмета: уроки изучения художественных произведений, уроки изучения истории и теории литературы, уроки развития речи (Н.И.Кудряшев). Уроки первого типа, согласно классификации Н.И.Кудряшева, имеют три разновидности: уроки художественного восприятия произведения, уроки углубленной работы над текстом произведения; уроки обобщающие.

**Таблица классификации уроков
в дидактике и методике преподавания литературы**

Основа классификации	Типы уроков
Обучающая деятельность учителя:	• Уроки объяснения нового материала; • уроки закрепления нового материала; • уроки повторения и контроля знаний учащихся; • комбинированные уроки.
Познавательная деятельность учащихся:	• Уроки восприятия нового материала; • уроки углубления и закрепления знаний учащихся; • уроки повторения. • комбинированные уроки.
Основная дидактическая цель урока	• Уроки усвоения нового материала;

(М.А.Данилов, И.Т.Огородников):	• уроки закрепления и повторения знаний; • уроки самостоятельной работы; • уроки обобщающего повторения; • смешанные уроки.
Этапы изучения художественного произведения (В.В.Голубков):	• Уроки вступительного занятия; • уроки чтение; • уроки ориентировочной беседы; • уроки анализа произведения; • итоговые уроки.
Специфические особенности литературы как искусства слова (Н.И. Кудряшев):	• уроки изучения художественных произведений; • уроки изучения теории литературы; • уроки изучения истории литературы; • уроки развития речи.
Форма проведения урока	• Уроки-семинары; • уроки-диспуты; • уроки – лекции; • уроки – викторины; • уроки – концерты; • уроки заочной экскурсии по местам жизни писателя.
Речевая деятельность учащихся (М.А.Зальдинер)	• Уроки рецептивной речевой деятельности учащихся; • уроки репродуктивной речевой деятельности учащихся; • уроки продуктивной речевой деятельности учащихся

Классификация Н.И.Кудряшева ценна тем, что она вбирает в себя основные направления работы на уроках литературы, а не только анализ произведений, как это имело место в первом подходе. Кроме того, здесь сделана попытка установить определенную соподчиненность уроков внутри одного типа. Однако и здесь определяется только содержание и цель урока, но не характер деятельности учителя и ученика на уроке, не тип организации урока. Не случайно и в этой типологии в отдельные уроки выделяется материал, который чаще всего в практике выступает лишь как компонент урока (теория литературы, обучение устным ответам и устным докладам, уроки по историко-литературным материалам и т. д.).

Выбор оптимального варианта содержания, структуры и методики урока решается каждым учителем в зависимости от особенностей класса. Важно, чтобы в центре внимания постоянно находились: творческий характер урока, развитие воображения учащихся, повышение интереса к чтению и анализу текста, постепенное увеличение доли самостоятельной работы учащихся, воссоздание целостности восприятия произведений искусства слова, понимание авторской позиции. Рассмотрим подробнее уроки, различающиеся по основным дидактическим целям.

Комбинированный урок получил наибольшее распространение в практике преподавания литературы. Он имеет несколько дидактических целей и включает все структурные элементы. Каждый из элементов комбинированного урока требует определенных методов и форм организации деятельности учащихся. Однако установленная схема этого урока и частое использование его в учебном процессе не всегда дают возможность удерживать познавательный интерес учащихся и приводят к снижению эффективности обучения. Это обстоятельство вынуждает менять структурные элементы урока, начинать его с воспроизведения опорных знаний, что предшествоует изучению нового материала, а проверку домашнего задания можно отнести на заключительную часть урока. Закрепление знаний на комбинированном уроке целесообразно проводить по ходу изучения нового материала. Обычно этот материал состоит из логических частей, каждую из которых

следует анализировать, делать по ней выводы и ставить вопросы на закрепление.

Таким образом, структура урока – это производное от его целей и содержания, поэтому она подвижна, не может считаться раз и навсегда установленной.

Урок изучения нового материала целиком посвящается изучению нового, достаточно большого по объему и сложного материала, требующего серьезного и глубокого изучения. На таком уроке применяется комплекс методов обучения, активен не только учитель, но и учащиеся, которым предлагается выполнить ряд познавательных задач. Уроки этого типа имеют следующую структуру: постановка задач урока, организация познавательной деятельности учащихся по ходу объяснения нового, обобщение и закрепление его по частям, логическим разделам, постановка заданий на применение изученного, задание на дом.

Вводные уроки. Назначение вводных уроков – воссоздание краткой, но целостной картины определенного периода развития литературы в ее связи с общественно-политической жизнью общества. Они проводятся в начале учебного года, когда приступают к изучению нового курса, а также в начале изучения большого раздела программы. На вводных уроках проводится обзор к изучению творчества писателей определенного периода. Вводные уроки имеют целью создание соответствующих психологических установок па предстоящую учебную работу, пробуждение интереса к предмету. В опыте преподавания литературы эти уроки часто относят к урокам изучения нового материала, так как оба типа имеют много общего.

Уроки проверки и учета знаний проводят в заключение серии уроков по многочасовым темам. В старших классах эти уроки могут юсить характер уроков-зачетов. Их структура примерно такая: постановка задач урока, разъяснение форм и методов проверки и учета знаний, требований к ответам, норм оценки, правил работы с источниками информации, которыми разрешается пользоваться, постановка заданий, проверка итогов выполнения с характеристикой полноты и логичности ответов учащихся. Учебники литературы содержат специальные задания для организации уроков такого типа.

Уроки повторения в процессе изучения литературы проводятся редко, так как систематическое текущее повторение материала имеет место почти на каждом уроке. Однако такие уроки важны для закрепления знаний и умений по большим разделам и темам с целью установления логической связи между разделами. В практике работы уроки этого типа проводятся по усмотрению учителя, исходя из конкретных условий.

Уроки обобщения знаний. Поскольку обобщение знаний сопровождается их повторением, то их называют *уроками обобщающего повторения*. Обобщение знаний важно для систематизации знаний учащихся, формирования взглядов, убеждений. Основная черта обобщающих уроков — приобретение учащимися новых знаний на базе систематизации и обобщения, переосмысления имеющихся знаний. Обобщение и систематизация знаний способствуют не только лучшему запоминанию и применению знаний, но и поднимают их на новый уровень, помогают учащимся усвоить фундаментальные знания о закономерностях литературного процесса.

Проанализированная типология уроков литературы не отражает всего их многообразия, при творческом подходе к построению урока он не может быть стандартным. Целесообразно обосновывать выбор различных структур урока в зависимости от его содержания и места в системе уроков по изучению художественного произведения.

4. Требования к уроку литературы

Требования к плану и структуре урока литературы
Несмотря на различие типов уроков литературы, следует видеть в них общие черты, которые определяются единством обучающего и воспитательного характера каждого типа урока, познавательным содержанием уроков, необходимостью постоянной работы над развитием мышления и речи учащихся, создания на любом уроке атмосферы увлеченности учащихся изучением произведений литературы. Любой урок должен характеризоваться активной мыслительно-речевой деятельностью учащихся. Именно поэтому можно говорить об обяза-

тельных чертах каждого урока литературы, его конкретной методики проведения. Четкое планирование и построение урока являются условием правильной организации учебного процесса. Это должно отразиться — уже в самом плане урока. В нем намечается материал для изучения и цель работы с ним, указывается оборудование урока, устанавливается последовательность хода урока. Современная практика преподавания литературы показывает, что сегодня не обязательна единая традиционная (четырёхэлементная) структура урока, как это было раньше: проверка домашнего задания, объяснение нового материала, закрепление, задание на дом. Сегодня приобретение учащимися новых знаний и умений — характерная и ведущая черта любого урока. В современном уроке следует выдвигать учебную ситуацию как новую структурную единицу урока. Учебная ситуация — это каждый шаг урока, в котором воплощаются в единстве цели, содержание, характер современной деятельности учителя и ученика. Каждый раз, даже в многократной работе над одним и тем же текстом, учитель ведет урок так, чтобы учением открывалось нечто новое в содержании материала. Вот почему нельзя думать, что, например, опрос учащихся это только контроль их знаний, а сообщение новых знаний — это работа только учителя, что закрепление этих знаний — элемент урока, оторванный от всех его других этапов. В организации любого урока необходима постоянная ориентация учителя на восприятие ученика, учитель управляет процессом усвоения знаний на каждом уроке и в любом моменте его проведения. Несмотря на творческую свободу в выборе структуры урока, в традиционном поурочном конспекте обычно фиксируется следующее:

- тип урока;
- тема урока;
- цель урока;
- оборудование урока;
- ход урока.

Структурностью характеризуется любой урок, даже если его элементы свободно варьируются. Структура урока литературы должна выражать такую систему учения, при которой знания не

только преподносятся учащимся в готовом виде, но и самостоятельно «добываются» ими. Расположение этапов урока может быть вариативным, но не произвольным, так как каждый из них должен последовательно решать общую дидактическую цель всего урока, являться ступенью в подготовке учащихся к восприятию и воспроизведению учебного материала. Структура урока при этом принимает как бы программированный характер, а решение задачи урока носит операционный характер. Это означает, что общая, главная учебная задача расчленяется на ряд операций, действий, заданий, последовательно взаимосвязанных.

Требования к деятельности учащихся на уроке литературы. Активная и сознательная работа учеников один из важнейших показателей высокого качества любого типа урока. В идеале каждый урок должен характеризоваться тем, что в течение 45 минут каждый ученик работает в полную силу. Такая работа будет возможной, если она принимает разнообразные формы и тем самым предупреждает возможный спад интереса к ней и появление утомляемости от однообразной деятельности.

Существуют различные способы активизации познавательной деятельности учащихся на уроках литературы, вот некоторые из них:

- использование современных технологий обучения;
- проведение интегрированных уроков;
- оптимальное соотношение известного и неизвестного учащимся материала;
 - определенный дефицит информации, восполняемый ассоциациями учащихся;
- использование ДРМ (дидактического раздаточного материала);
 - организация на уроке элементов соревнования;
 - дифференцированный подход к учащимся;
 - систематизация знаний;
 - использование средств наглядности;
 - использование новых сведений из жизни писателя;
 - заочная экскурсия по местам жизни писателя;
 - использование элементов занимательности;

- использование элементов проблемного обучения.

Современный урок должен выражать идеи проблемного обучения. Это неперенное требование к любому уроку, даже если он в целом не носит характера проблемного урока. Познавательный интерес должен возникнуть уже при постановке темы урока. Потому очень важно поставить тему в виде познавательной проблемы, познавательную деятельность учащихся активизировать следующими средствами:

- определять мотивировку урока – в начале урока кратко и четко сообщать его тему, цель и план работы, указав средства для достижения поставленной цели.
- установить логические связи между ранее изученным и изучаемым материалом для возникновения интереса и внимания учащихся;
- вселить веру учащихся в свои силы и поставить новые задачи обучения, создать на уроке «ситуацию успеха».

Вот почему так важно указать на достигнутые успехи и одновременно поставить новые задачи, все уроки должны иметь элемент новизны, занимательности. Урок, который не решает задач развивающего обучения, урок, на котором не ставятся определенные учебные трудности, побуждающие детей напрягать свои усилия для их преодоления – такой урок приводит к угасанию природных способностей ученика.

Требования к определению темы и цели урока литературы Правильное определение темы урока помогает установить направление работы, найти в ней главное, поставить перед учащимися учебную проблему, что обостряет интерес детей к новому материалу. Правильное определение темы урока позволяет учителю проверить, был ли данный урок целостным, даны ли на нем ответы на поставленные вопросы. Единство воспитательных и образовательных задач урока составляют его цель. При определении цели урока, важно установить связь изучаемого текста с жизнью учащихся. Установить связь с жизнью – означает, прежде всего, включить жизненный опыт учащихся в работу над тем или иным текстом. Учитель обязан и расширять жизненный опыт учащихся – это одна из важных задач связи уроков литературы с жизнью, здесь важнейшей

задачей становится нравственно-этическое формирование личности ученика. Извлечь воспитательное воздействие учитель должен и из изучаемых текстов. Таким образом, хотя учитель ставит одну определенную задачу в центре урока, он должен видеть, какие разносторонние обучающие возможности заключены в нем. Так, поставив на уроке главной задачей обучение логически выразительному чтению, учитель одновременно развивает навыки логически выразительной устной речи. Интересной и практически важной для детей становится постановка задачи по умению вести различные виды диалога по прочитанным текстам, инсценировать их, подбирать к уроку репродукции и др.

5. Подготовка учителя к уроку. Особенность литературы определяется тем, что в качестве учебного предмета литература остается *искусством слова*. Поэтому литература особый предмет, обладающий наибольшими возможностями формирования человека. Подготовка учителя к уроку всегда процесс творческий, он складывается из следующих операций, которые помогут учителю в организации творческой работы:

1. Познакомьтесь с установкой действующей программы к изучению конкретного произведения. Программа поможет определить количество часов на изучение художественного произведения, тему урока, цели работы.

2. Познакомьтесь с содержанием художественного произведения.

3. Проанализируйте методический аппарат учебника. Учебник является организующим началом: учитель строит урок с учетом материала учебника, но к отбору вопросов и заданий для каждого урока подходит творчески. Учитель учитывает уровень знаний и умений своих учащихся, место урока в системе уроков по данной теме. Принцип постепенного усложнения заданий, определяет задания для каждого этапа работы над текстом, составляет систему заданий к конкретному произведению. Учитель к каждому уроку отбирает задания из учебника, дополняет их при необходимости своими заданиями. Учитель предварительно сам отвечает на все вопросы учебника, чтобы проверить предполагаемый ответ учащихся.

4. Составьте тематический план к изучению художественного произведения, если программа выделяет на его изучение несколько часов. Наиболее простая форма тематического плана – распределение материала по урокам, но тематический план может иметь более сложную форму:

Тема урока. Основные вопросы. Количество часов.	Цели и задачи урока.	Методические приемы работы	Наглядные пособия	Межпредметные связи
---	-------------------------------	----------------------------------	----------------------	------------------------

5. Сформулируйте замысел урока, ответив на вопрос, чтобы вы хотели достигнуть в результате его.

6. Представьте коллектив данного класса, мысленно нарисуйте конкретных учеников. Представьте психологию этих учащихся, используя искусство педагогического перевоплощения, постарайтесь наметить их путь к поставленной цели.

7. Выберите необходимые методические приемы, подходящие для данного материала.

8. Соразмерьте выбранные приемы со своими возможностями, смоделируйте свои действия на уроке.

9. Продумайте структуру урока и начинайте составлять конспект урока.

6. Внеурочные формы организации обучения литературе

Многолетняя практика преподавания литературы и исследования психологов показывают, что для освоения программы очень важно, чтобы помимо работы на уроке проводилась внеурочная работа:

- внеклассное чтение, в том числе коллективное чтение и обсуждение книг;
- проведение диспутов, викторин;
- работа кружков выразительного чтения, литературных, драматических, литературно-творческих;

- проведение литературно-художественных, литературно музыкальных вечеров, а также тематических вечеров, подготовленных совместно с учителями других предметов;

- ознакомление с произведениями музыки, живописи, скульптуры, с театральными постановками, близкими по тематике к изучаемым литературным произведениям;

- просмотры экранизаций изучаемых произведений, литературных телепередач с предварительной подготовкой и последующим их обсуждением;

- работа по литературному краеведению.

Каждый вид внеклассной работы при умелом его проведении представляет интерес и педагогическую ценность. Однако на первый план выдвигаются внеклассное чтение и литературно-художественные вечера. Если внеклассное чтение - самый распространенный вид внеклассных занятий, то литературные вечера - самый эмоциональный и в тоже время самый массовый вид занятий, так как в подготовке и в проведении их может участвовать вся школа, одни в роли артистов, другие в роли зрителей. Кружки, внеклассное чтение считаются регулярными формами внеклассной работы, а остальные виды внеклассной работы - эпизодическими.

Внеклассное чтение. Уроки внеклассного чтения расширяют рамки школьной программы, формируют любовь учащихся к чтению. Здесь важна и помощь родителей, они не должны относиться к чтению ребенка, как к праздному занятию, полагая, что надо читать только учебники, должны проявлять уважение к читающему ребенку, чтобы он осознавал, какое важное дело он делает, читая книгу. Если же родители с детьми будут проходить мимо книжного магазина, как мимо пустого места, то красивая витрина с книгами никогда уже не будет манить ребенка и скольких глубоких переживаний он будет лишен. Благородная привычка к постоянному общению с книгой не складывается сама собой. Как правило, здесь необходима целенаправленная работа, которая и должна проводиться родителями и учителем на уроках внеклассного чтения.

В рекомендательном списке произведений для внеклассного чтения учитель найдет тексты, перекликающиеся с изучаемыми в классе произведениями в идейно-тематическом плане. С учетом конкретных условий работы учитель может осуществлять отбор текстов для уроков внеклассного чтения самостоятельно. Различают две разновидности внеклассного чтения: самостоятельное чтение обязательной литературы, тесно связанной с изучаемым на уроке материалом; свободное чтение книг, выбранных учащимися по своему усмотрению или рекомендации учителя. Чтобы успешно руководить внеклассным чтением, необходимо установить, какие произведения являются для учащихся более интересными, чем они привлекают читателей. *Приемы изучения читательских интересов учащихся* разнообразны: коллективные и индивидуальные беседы с учениками; ответы на вопросы анкет; сочинения на темы, раскрывающие читательские интересы. Одним из путей приобщения учащихся к чтению книг являются читательские конференции, которые по своим задачам могут быть следующими: *рекомендательные читательские конференции* – они помогают учащимся в выборе книг для чтения; *отчетные конференции* – на них подводятся итоги чтения за год, за полугодие, выясняются успехи в чтении отдельных учащихся и всего класса; *тематические конференции* – они углубляют знания учащихся по определенной теме, а также по одному или нескольким произведениям писателя.

Творческое отношение учителя к урокам внеклассного чтения – важнейшее условие эффективности этой формы работы. Особенности структуры уроков внеклассного чтения определяются основной задачей – *пробудить и сформировать интерес учащихся к чтению*. Решению этой задачи способствует проведение на уроках внеклассного чтения инсценировок, викторин, конкурсов на лучшее чтение стихотворений одного автора или по одной теме, конкурсов на лучшее иллюстрирование прочитанного произведения.

Уроки внеклассного чтения должны отличаться от обычных уроков литературы по своему содержанию и структуре, быть *интереснее и увлекательнее*, повышать интерес учащихся к

чтению и выполнять определенные программные требования. Каждый урок внеклассного чтения является самостоятельным по своей структуре и содержанию, но одновременно выступает как ступень на пути последовательного развития культуры чтения учащихся. Уроки внеклассного чтения проводятся редко, поэтому необходимо их *перспективное планирование*. Это позволит учителю учесть место каждого конкретного урока внеклассного чтения в решении общих задач развития культуры чтения учащихся.

Представляем фрагмент урока внеклассного чтения по нравственному воспитанию учащихся старших классов, состоящий из трех учебных ситуаций.

Урок внеклассного чтения по рассказу Л.Улицкой «Народ избранный».

Учебная ситуация № 1. Работа с заглавием рассказа Людмила Евгеньевна Улицкая – прозаик, сценарист кино и телевидения, ее книги переведены на семнадцать языков, она награждена Букеровской премией 2001 года и несколькими литературными премиями. Прежде чем начать разговор о рассказе «Народ избранный», хотелось бы услышать ответ на вопрос: Чего больше всего боится каждый человек, независимо от возраста, пола и национальности? *Болезней, нищеты, смерти, тюрьмы, одиночества, отверженности.* В рассказе воплощены почти все названные вами страхи, пугающие людей во все времена. Обратимся к заглавию. Рассказ «Народ избранный» входит в сборник «Бедные родственники», вышедший в 2001 году. Обычно у Улицкой рассказы, соединённые в сборник, связаны между собой либо темами, либо героями, либо сквозной мыслью. Сравните заглавия рассказов из этого сборника: «Счастливые», «Бедные родственники», «Бронька», «Генеле-сумочница», «Дочь Бухары», «Лялин дом», «Гуля», «Народ избранный». Какие противоположные понятия, взаимоисключающие образы вы обнаружите уже здесь? *Счастливые и несчастные; бедные, но счастливые; маленькие, но необычные, избранные.* Заглавие последнего рассказа тоже необычно, прочтите его. Обратите внимание на инверсию. Изменится ли смысл заглавия, если поменять слова местами? *Если не использовать инверсию, смысл*

заглавия станет более обыденным, исчезнет выразительность, возвышенность. Теперь прочтите заглавие отстранённо, не обращаясь к содержанию рассказа. Вам поможет словарь. *Избранный* — выбранный, отборный, лучший, отличный. Какие ассоциации возникают у вас при этом? *Редкие люди, выбранные из числа многих, не такие, как все, необыкновенные, значительные, имеющие высокое предназначение.* Какие люди названы автором «избранными»? *Маленькие люди, убогие, больные и бедные, нищие и калеки, отверженные обществом.* Какое определение больше подходит к слову «народ», если говорить о героях рассказа? *Народ отверженный.* Почему же автор называет этих людей «избранными»?

Учебная ситуация № 2. Анализ текста. Кого называют «избранными»? Какие они (внешне и внутренне)? Чем, по мнению Кати, отличаются попрошайки от настоящих нищих? **Работа в малых группах:** Найти в тексте и подчеркнуть детали, характеризующие героев (*первая группа* работает с характером Зинаиды, *вторая* - Кати, *третья* - нищих). Обращается внимание на слово *блаженный*. *Блаженный:* 1. Счастливый, невозмутимо радостный. 2. Глуповатый, чудаковатый. Писательница уделяет большое внимание внешности героев. А внешность эта непривлекательна: нелепое одеяние и неприятная внешность характеризуют и Зинаиду, и Катю, и нищих. И всё же эти люди, стоящие у храма, не одинаковы. Одни - жадные, ничтожные - это попрошайки. Они злые, тёмные, у них одна забота - денег набрать. Другие - настоящие нищие. Они больные, убогие, но они не ропщут - они блаженные, они обладают бесконечным смирением, не требующим от них никакого напряжения воли. О них сказано, что они нужны нам для сравнения, для примера или для утешения, они избранные. Они живут рядом с нами, чтобы, одним своим присутствием *обращать мысли окружающих к духовным помыслам.* Во-вторых, чтобы показывать свое страдание окружающим, тем самым как бы беря на себя и их страдания. Они умеют быть благодарными за каждый прожитый миг, они могут довольствоваться малым тем, что имеют, им мне свойственны чувства зависти, злости, обиды, стяжательства. И поэтому именно им дано быть по - настоящему счастливыми. *Учитель:*

Мало кто из вас согласится с последним выводом - о счастье «народа избранного». Обывателю трудно принять такое представление о счастье, такой тип поведения и вообще факт существования таких людей. И хотя тема маленького человека (нищего, убогого, деклассированного) не нова в русской литературе (в том или ином виде таких героев можно встретить в творчестве Гоголя, Салтыкова-Щедрина, Тургенева, Достоевского, Чехова, Горького, Булгакова, Платонова и других), всё же нельзя отрицать нежелание общества мириться с ними в реальной жизни. Их будто не существует вокруг нас. Государственное мироустройство на них как будто «не рассчитано». Жизнь создана для среднего человека, а любой выделяющийся из общей массы мешает: будь он слишком толстый, слишком высокий, слишком маленький, безногий, безрукий и тому подобное. Это в цивилизованном обществе для инвалидов придумывают коляски по последнему слову техники, специальные автомобили, дают возможность передвигаться без посторонней помощи, участвовать в соревнованиях себе подобных, работать, достойно жить среди людей. Мы в нашем обществе не любим о них говорить, стараемся не замечать, стыдливо проходим мимо, испытывая чувство брезгливости и недоумения, реже чувство вины. Такое же отношение к ним со стороны людей мы встречаем и в рассказе «Народ избранный». Нова для нас только позиция автора. Улицкая ставит их выше обывателей, называет «избранными» (значит - лучшими). Почему? Потому что они мудрее. Они познали истинное счастье. Как вы думаете, что означает концовка рассказа? *Сон, смерть, забвение, счастье.* Что такое счастье, по мнению автора? В каких словах Кати сосредоточена мудрость жизни? *Катя рассуждает о смирении, о счастье, о вере. Счастье не в богатстве, не в красоте, но в смирении, в благодарности за жизнь, какой бы она ни была, в осознании своего места в жизни, которое есть у каждого.* С помощью одной очень незначительной частной истории поднят колоссальный пласт жизни, которого мы в большинстве своём не то чтобы не знаем, а не хотим знать, инстинктивно бежим от него. А знать-то нужно. От тюрьмы да от сумы не зарекайся. От инвалидности тоже. Мысль Улицкой проста, как всё гениальное: нищие

страдают, чтобы другие могли сравнить свою жизнь с их жизнью, чтобы другим легче стало, а те из них, кто сумеет понять своё предназначение, находят в нём счастье.

Учебная ситуация № 3. Беседа по нравственному воспитанию учащихся. Нужно ли читать о нищих и калеках? Нужно ли писать об этом, или это запретная тема? Согласны ли вы с точкой зрения автора? Какие открытия делает Улицкая в рассказе? Этот рассказ не только о «народе избранном», но и обо всех нас. Ведь мы не рождаемся для страданий и боли. Все достойны того, чтобы быть счастливыми, здоровыми, успешными и благополучными. Только в жизни всё складывается по-разному. Даже самому счастливому человеку дано познать боль и страх, одиночество и болезни, страдания и смерть - дано понять трагизм жизни. Не каждый смиренно принимает свою судьбу. Высшая мудрость, по мнению автора, и состоит в том, чтобы научиться верить, уметь смиряться, не завидовать чужому счастью, а быть счастливым самому, несмотря ни на какие невзгоды и потери.

Литературно-художественные вечера. Прежде всего, следует отметить образовательное значение литературно-художественных вечеров. Рамки урока ограничены обязательным материалом, который надо освоить. Расширить эти рамки для широкой аудитории помогает литературно-художественный вечер. В процессе подготовки вечера учащиеся в обстановке *повышенного эмоционального восприятия* узнают много нового о писателе и его произведениях.

Классификация литературных вечеров:

- По охвату учащихся литературно-художественные вечера бывают общешкольные, вечера для смежных или параллельных классов.
- По характеру программа различают тематические вечера, игровые вечера (драматические, в основе которых постановка сцен или коротких пьес), вечера чтецов (в том числе конкурсные).
- Литературные вечера на темы, непосредственно связанные с изучаемым курсом литературы и углубляющие его

(юбилейные вечера, посвященные одной теме у ряда писателей; вечера по отдельным крупным произведениям).

- Литературно-художественные вечера, посвященные красным дням календаря.

Как показывает опыт, программа типа «доклад и художественная часть» малоэффективна, более удачным являются литературно-художественные тематические вечера типа монтажа и с широким охватом учащихся. Литературный монтаж, во-первых, содействует целостности и композиционной стройности вечера, помогает выявить его идейно-тематическую направленность; во-вторых, дает возможность разделить программу на сравнительно небольшие отрывки, каждый из которых посилен для любого ученика; в-третьих, предполагает большое число участников, что чрезвычайно важно для учителя литературы. В литературном монтаже должны сочетаться стихи и отрывки прозы, драматические этюды, инсценировки.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Назовите важнейшие проблемы урока литературы.
2. Охарактеризуйте одну из классификаций типов уроков.
3. Чем обусловлен выбор структуры и формы урока?
4. Назовите эпизодические и регулярные формы внеклассной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Методика преподавания литературы. Под ред. З.Я.Рез.-М., 1985.
2. Методика преподавания литературы. Под ред. О.Ю.Богдановой, В.Г. Маранцмана.- М.,1995.
3. Богданова О.Ю., Леонов С.А, Чертов В.Ф. Методика преподавания литературы. М., 2002.
4. Карпов И.П., Старыгина Н.Н. Открытый урок по литературе. М., 2001.

1-вопрос. *В чём заключаются главные методические требования к современному уроку литературы?* Нужно найти методическую концепцию урока, которая придаст ему целостность, отобрать материал, осмыслить его, связать с предшествующими занятиями, продумать методы и приёмы работы, продумать композицию урока.

2-вопрос. *Чем определяется содержание урока литературы?* Содержание урока определяется темой урока и целями, задачами, которые ставит перед собой учитель.

3-вопрос. *Почему важно чёткое определение темы урока и его целей?* Тема урока определяет основную цель урока; цель урока - это тот главный стержень, вокруг которого организуется весь урок. Как правило, изменение цели влечёт за собой также изменение содержания, методов, построения урока.

4-вопрос. *Из чего состоит урок литературы в условиях развивающего обучения? Что значит построить такой урок в целом?* В условиях развивающего обучения урок состоит из взаимосвязанных учебных ситуаций. Построить урок в целом — значит установить последовательность учебных ситуаций и так связать их между собой, чтобы концепция урока оказалась реализованной.

Глава 5. РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Особенности развития устной речи учащихся на уроках литературы

Развитие устной речи — одна из главных задач уроков литературы. Развитие устной речи учащихся — это одновременно и средство и цель изучения литературы как искусства слова. Следует отметить, что на уроках литературы границы между устной и письменной формами речи учащихся несколько стираются, поэтому необходимо учитывать специфические особенности устной и письменной речи, но еще более важно устанавливать между ними связь. Овладение письменной речью происходит на базе устной речи. В свою очередь, успехи в письме оказывают благотворное воздействие на устную речь учащихся, закрепляя навыки использования грамматических, лексических и стилистических средств русского языка.

Таким образом, устная и письменная речь формируются параллельно. Нередко бывает трудно разграничить упражнения по развитию устной и письменной речи. Обучение устному ответу, сообщению, докладу требует предварительного составления плана, тезисов, конспектов. В тоже время подготовка письменного изложения или сочинения включает в себя устные ответы на вопросы, пересказы художественного текста. Чтобы успешно развивать устную и письменную речь учащихся, учитель должен сочетать разнообразные упражнения по развитию устной и письменной, книжной и разговорной речи, их рецептивные, репродуктивные и продуктивные формы.

Наконец, во многом совпадают требования, которые предъявляются к устной и письменной речи: содержательность, точность, ясность, логичность и доказательность изложения, соответствие литературным нормам, эмоциональность, убежденность. Необходимо так организовывать процесс освоения идейно-художественного содержания литературных произведений, чтобы задачи развития речи решались в единстве с задачами литературного образования.

2. Методика развития диалогической речи учащихся

Диалог постоянно возникает между учителем и учащимися. Такое речевое общение организует учебный процесс и является методическим приемом сообщения и проверки знаний.

Диалог имеет свои языковые и речевые особенности: *выражение мысли неполными предложениями; пропуск отдельных слов; расположение слов в свободном порядке; употребление шаблонов.*

На уроках литературы диалог выступает не только как форма устной речи учителя и учащихся, но и как *прием художественного изображения действительности:*

- В диалоге раскрывается характер персонажей, их связь и столкновения.

- Предметом диалога являются мысли человека, характеристика им жизненных явлений, фактов и объектов действительности.

- Диалог драматизирует, театрализует повествование.

- В художественном диалоге каждая реплика движет разговор, вызывает необходимость его продолжения. Это движение диалога продолжается в пределах решения автором определенной задачи.

- Авторская речь, помогает читателю осознать речевую ситуацию, обстановку, в которой протекает диалог, характеры его участников, интонационные оттенки реплик.

Развитию диалогической речи учащихся способствует выполнение следующих упражнений:

Упражнения, подготавливающие учащихся к диалогу:

- Упражнения по созданию навыков участия в беседе по содержанию и анализу прочитанного текста (обучение ответам на вопросы и самостоятельная постановка вопросов).

- Упражнения по данным в учебниках диалогам: выделение диалога из прочитанного текста; выделение в тексте реплик-стимулов и реплик-реакций в целях обнаружения движения диалога; «усечение» полных ответов; составление полных предложений из данных в тексте «усеченных» вопросов и ответов; распространение готового диалога словосочетаниями,

выражениями, придающими репликам эмоциональный характер и др.

Упражнения в творческом диалоге:

- переработка монологической речи (прочитанного текста или рассказа учителя) в диалог (вопросы-ответы) и ведение его;
- проведение опроса в форме диалога: два ученика ведут беседу по содержанию домашнего задания;
- ведение диалога по данным учителем и записанным на доске вопросам (речевая ситуация предварительно определена);
- составление диалога по аналогии с прочитанным текстом;
- составление плана движения диалога и запись к плану рабочих материалов с целью ведения диалога по содержанию учебных фильмов, иллюстраций к текстам, материала из жизненного опыта учащихся.

Указанные упражнения (как и возможные другие) могут проводиться в той последовательности, которая в наибольшей степени соответствует педагогическим условиям работы учителя.

Устная речь учащихся, протекающая в диалогической форме, не должна сводиться только к чисто ситуативным разговорам бытового содержания. Нередко проводится мысль, что владение разговорной речью предполагает активное усвоение «разговорного стиля» прежде всего фонетических, лексических и структурных его отклонений от литературного языка. Такое мнение опасно для уроков литературы, где главная задача учителя - научить учащихся владеть литературным языком. Развитием диалогической речи учащихся следует заниматься в плане содержания и задач общего развития устной речи учащихся.

3. Методика развития монологической речи учащихся

Развитие монологической речи учащихся связано с активной, разнообразной и творческой работой над текстом, она формирует сложные речевые и мыслительные умения учащихся, поэтому монологическая речь находится в центре внимания

методистов, так как монологической речи нужно специально обучать, в то время как диалогическая речь требует тренировки на основе ограниченного количества речевых образцов.

Основными видами монологической речи учащихся на уроках литературы являются *пересказы, рассказывание, выразительное чтение, выступления с докладами.*

Пересказы бывают различной целенаправленности: *подробные, сжатые, выборочные и с творческими заданиями.* Следует отметить, что творческим заданием можно усложнить любой, из названных выше, пересказов. Пересказы не просто обращены к механической памяти учащихся, укрепление навыков сознательного пересказа готовит учащихся к таким жизненно важным видам речи, как выступление с сообщением, докладом. Атмосфера естественного речевого общения появится, если от ученика потребуется при пересказе работа не только памяти, но и мысли, и эмоций, и живой речи. Тогда пересказ по-настоящему будет отличаться чертами устной речи, интонационно-выразительной, рассчитанной на восприятие слушателей, на стремление рассказчика их в чем-то убедить.

Методика обучения подробному пересказу. Обучение подробному пересказу требует не только работы памяти учащихся, но и сознательного, нередко творческого осмысления текста и его языкового оформления.

Методика обучения подробному пересказу складывается из следующих этапов работы:

- Комментированное чтение текста учителем.
- Разбор и запись неизвестных или мало известных учащимся слов и оборотов речи.
- Затем учитель вместе с классом составляет подробный план текста. Учитель записывает план и опорные слова на доске, учащиеся в своих тетрадях.
- Вторичное чтение рассказа проводится в связи с планом. Прочитав первую часть рассказа, учитель указывает в плане заголовок следующей части и продолжает чтение. Можно также обсудить с учащимися, как озаглавить рассказ и выделить несколько лучших вариантов.
- Учащиеся пересказывают текст по плану.

Методика обучения сжато́му пересказу. Методика обучения сжато́му пересказу включает в себя следующие этапы работы:

- Чтение текста учителем или учащимися.
- Коллективное составление *подробного* плана содержания текста.
- Определение основной мысли содержания текста.
- Сокращение подробного плана с учетом основной мысли текста (сокращению подлежат: второстепенные герои, описания пейзажа, действий, обстановки).
- Запись *сжатого* плана содержания текста.
- Пересказ по каждому пункту сжатого плана.
- Общий пересказ всего текста по сжато́му плану.

Методика обучения выборочному пересказу.

Выборочный пересказ может преследовать различные цели: воспроизвести близко к тексту пейзажную зарисовку; описать обстановку действия; передать душевное состояние героя; рассказать завязку данного произведения; пересказать его главный эпизод или пересказать, наиболее понравившийся эпизод и др.

Выборочному пересказу (пересказу-извлечению) должен предшествовать разбор текста: выяснение его структуры, составление подробного плана. После этой работы сообщается тема выборочного пересказа, а затем устанавливается его главная мысль.

Начинать учить выборочному пересказу необходимо на текстах, в которых исключаются целые части без нарушения связи между оставшимися компонентами. В таких случаях выборочный пересказ связан с репродуктивной речевой деятельностью в наиболее чистом виде. Такой пересказ развивает мышление учащихся, углубляет понимание композиции произведения, сосредоточивает внимание на важном в идейном отношении словарном материале.

Методика обучения пересказам с творческими заданиями.

Пересказ с элементами рассуждения приближается к устному сочинению на литературные темы. Здесь требуется,

чтобы ученик не только пересказал сюжетную линию текста, но и выступил с некоторыми выводами, оценками явлений, событий, поступков, подошел к элементарной характеристике героя. В старших классах, в академических лицеях и колледжах учащиеся упражняются в пересказе с элементами характеристики героя.

Пересказ с изменением лица рассказчика. Усилению активности читательского воображения способствуют пересказы с изменением лица рассказчика - занятие увлекательное, если герой близок учащимся, вызывает их симпатии. Пересказ с изменением лица рассказчика стимулирует личностное отношение учащихся к тексту, активизирует употребление личных местоимений в связной речи и новых слов данного текста. В практике преподавания литературы принято вести пересказ данного вида от первого или третьего лица.

Пересказ по заданному началу или концу. В этом случае ученикам дается лишь часть эпизодов рассказа. Их нужно осмыслить, а затем обсудить, что и как дальше рассказать. Продолжить начатый рассказ значительно легче, чем установить по концу его начало.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Каковы основные особенности устной речи учащихся школ, академических лицеев и колледжей?
2. Определите место и значение развития устной речи учащихся на уроках литературы. Дайте методическую характеристику устной речи.
3. Как развивается диалогическая речь учащихся?
4. Дайте общую характеристику монологической речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Методика преподавания литературы. Под ред. О.Ю.Богдановой, В.Г. Маранцмана. - М., 1995.
2. Богданова О.Ю, Леонов С.А, Чертов В.Ф. Методика преподавания литературы. М., 2002.

3. Рыбникова М.А. Очерки по методике преподавания литературы. - М., 1969.

4. Зальдинер М.А. Развитие речи учащихся 5-8 классов узбекской школы.- Т.,1968.

5. Ладыженская Т.А. Живое слово. - М.,1986.

Проверь себя

1. Укажите педагогическую целенаправленность этих заданий: упражнения по созданию навыков участия в беседе, по данным в учебнике диалогам.

А. Упражнения, подготавливающие учащихся к творческому диалогу.

В. Упражнения в творческом диалоге.

С. Упражнения по развитию диалогической речи учащихся.

Д. Упражнения по развитию монологической речи учащихся.

2. Укажите педагогическую целенаправленность этих заданий: составление диалога по аналогии с прочитанным, проведение диалога по вопросам учителя, переработка монологической речи в диалогическую.

А. Упражнения, подготавливающие учащихся к творческому диалогу.

В. Упражнения в творческом диалоге.

С. Упражнения по развитию диалогической речи учащихся.

Д. Упражнения по развитию монологической речи учащихся.

3. Какую наглядность Рыбникова М.А. называла первичной для уроков литературы?

А. Выразительное слово учителя.

В. Изобразительный материал.

С. Графический материал.

Д. Иллюстрации к художественным произведениям.

4. Укажите дидактические достоинства подробных пересказов:

А. Они развивают устную речь учащихся, язык писателя со временем становится языком учащихся, хорошо развивается память.

В. Они развивают устную речь учащихся, мышление.

С. Они развивают устную речь учащихся, ученик сам придумывает слова.

Д. Они развивают память.

5. Укажите дидактические достоинства сжатых пересказов:

А. Они развивают устную речь учащихся, язык писателя со временем становится языком учащихся, хорошо развивается память.

В. Они развивают устную речь учащихся, мышление.

С. Они развивают устную речь учащихся, ученик сам придумывает слова, хорошо развивается память.

Д. Они развивают память.

Глава 6. РАЗВИТИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Особенности развития письменной речи учащихся на уроках литературы

Письменные работы учащихся являются самым объективным и убедительным показателем их знаний, они закрепляют орфографические и пунктуационные навыки учащихся. При выполнении письменных работ больше, чем в устной речевой практике действует самоконтроль учащихся за лексикой и логикой высказываний – развивается их мышление.

Формы письменной речи – монологические, для них характерна логическая упорядоченность, строгость построения фраз, наличие не только сочинительных, но и подчинительных конструкций, широкое употребление союзов, использование синонимов.

Письменная речь не имеет дополнительных средств выражения мысли, таких как мимика, жесты; интонация, которыми располагает устная речь.

В письменных работах на всех ступенях обучения задача грамотности и задача содержания письменной речи ученика находится в неразрывной связи. Поэтому можно сказать, что разделение работ учащихся на работы чисто грамматические, стилистические и работы по литературе следует считать в известной мере условным. Как в литературных сочинениях значительную часть своего внимания учащиеся должны уделять синтаксическим и орфографическим вопросам, так и в работах по орфографии и пунктуации тексты, взятые из классических литературных произведений, расширяют литературные навыки учащихся, воспитывают их вкус, обогащают речевые навыки.

Общие требования к письменным работам: работы по развитию письменной речи учащихся отбираются:

- с учетом их возрастных особенностей;
- с учетом их литературного и речевого развития;
- с учетом рода и жанра художественного произведения, на базе которого проводится речевая работа с учащимися;

- с учетом поставленных учителем познавательных задач.

Письменная речь подчиняется более строгим законам в отношении построения предложений и выбора слов для выражения мыслей, поэтому она наиболее трудная форма речевой деятельности учащихся. Сложность задачи, встающей перед учащимися при выполнении письменной работы, требует от учителя максимального внимания к построению задания для письменной работы и плановости проведения этих заданий.

В методической литературе письменные работы разделяются на две группы:

вспомогательные виды письменных работ – составление планов, работы по цитированию, письменные ответы на вопросы, списывание с разными творческими заданиями, письмо по памяти;

основные виды письменных работ – изложения и сочинения разных видов. Изложения подробные, сжатые, выборочные и с творческими заданиями. Сочинения на литературные темы, на свободные темы и сочинения по картине.

Разделение письменных работ на указанные виды в известной степени *условно*. Возможны такие виды работ, которые носят промежуточный характер; так, например, характеристики или описания могут являться и изложениями или сочинениями, например, если характеристика Беликова дается по тексту рассказа «Человек в футляре», где она дана самим автором – Чеховым это изложение. А если изложение является свободной и краткой передачей идейного содержания большого по объему произведения, может быть признано сочинением, так как в такой работе ученик проявляет максимальную самостоятельность. Мы будем рассматривать изложения и сочинения в отдельности, имея в виду возможность промежуточных форм. Развитие письменной и устной речи – взаимосвязанный процесс, однако, имеются и специфические методические особенности письменной речи.

2. Вспомогательные виды письменных работ

Цитирование. В зависимости от целей и задач работы над текстом можно назвать следующие основные виды цитирования:

1) выделение цитат из речи того или иного персонажа, а также из описаний его внешности, поступков, раздумий с целью его характеристики (при разборе произведения);

2) выписывание предложений, в которых выражена главная мысль произведения;

3) цитирование образных выражений;

4) цитирование стихотворных строф при подготовке к выразительному чтению.

Следует избегать таких формулировок заданий, которые толкнут учащихся на формальное узнавание и выписывание тех или иных образных средств. Необходимо вести учащихся дальше – от узнавания и нахождения изобразительного приема к пониманию его идейно-художественной функции.

Составление планов. План является одним из средств запоминания информации, так как его составление требует повторного возвращения к ней, осмысления, а значит и закрепления. Составление плана — одно из средств воспитания культуры чтения, которая вырастает из проникновения в идейно-тематическое содержание текста, в замысел автора. Принято различать следующие виды планов: *простой и сложный план; цитатный; план повествования, описания, диалога, авторской характеристики; план идейно-тематический и сюжетно-композиционный и др.* Составление плана должно начинаться с обучения постановке вопросов. Обучение составлению плана-вопросника по содержанию текста связано с его анализом. При проведении данного вида письменной работы ученики должны ясно представить себе его цель: составить план-вопросник, выясняющий последовательность событий, отразить в плане-вопроснике условия жизни литературного героя, раскрыть его поступки и их причины, выяснить черты характера героя, сосредоточить свое внимание на картинах природы, описании обстановки действия, определить мысли, думы поэта.

Письменные ответы на вопросы. Ответы на вопросы как вид письменной работы проводятся в средних классах, но от них не следует отказываться и в старших классах, академических лицеях и колледжах. Ответы на вопросы напоминают изложение по готовому плану, данному учителем. Разница заключается в том, что пункты плана обычно охватывают более крупный отрезок текста, требующий развернутого изложения, а ответы на вопросы даются в более краткой, лаконичной форме. Вопросы для письменных ответов должны отвечать следующим требованиям: формулировки вопросов должны быть четкими и ясными; не следует допускать утомительных повторов одних и тех же вопросительных слов; вопросы должны располагаться в логической последовательности так, чтобы ответы на них составили связный текст.

3. Основные виды письменных работ

Изложения. Самым распространенным видом письменных работ по литературе является изложение. В практике преподавания литературы используются следующие виды изложений: *подробные, сжатые, выборочные и изложения с элементами сочинения или изложения с творческими заданиями.* Следует отметить, что творческим заданием можно усложнить любое изложение. В одном случае это может быть работа стилистического характера, например: сохранить в изложении определенные слова и выражения. В другом случае предлагается задание, требующее творческой работы с текстом: изменить лицо рассказчика, заменить диалог монологом, выявить авторское отношение к героям, сопоставить поведение разных героев в одной и той же сцене.

Подробные изложения - наиболее легкий и доступный для учащихся вид изложения. Обучение подробному изложению требует не только работы памяти учащихся, но и сознательного, нередко творческого осмысления текста и его языкового оформления. Порядок работы следующий: выразительное чтение текста учителем; беседа по содержанию; составление рабочих материалов (подробный план, ключевые слова); повторное чтение текста проводится в связи с планом; пересказ

текста учащимися по плану; запись изложения на доске и в тетрадах (при обучающем изложении) и только в тетрадах (при выполнении контрольного изложения).

Сжатые изложения развивают логическое мышление учащихся. В процессе работы над текстом учащиеся устанавливают различия между главным и второстепенным, между общим и частным. В подготовке к сжатому изложению большую роль играет план. Его пункты отмечают наиболее важные факты, которые не должны быть пропущены учащимися. Вся подготовительная работа к первым сжатым изложениям проводится коллективно. Методика обучения сжатому изложению включает в себя следующие этапы работы:

1. Чтение текста изложения.
2. Составление подробного плана содержания текста.
3. Определение основной мысли содержания текста.
4. Сокращение подробного плана с учетом основной мысли текста (сокращению подлежат: второстепенные герои, описания пейзажа, действий, обстановки).
5. Запись сжатого плана.
6. Пересказ по каждому пункту сжатого плана.
7. Общий пересказ всего текста по сжатому плану.
8. Написание изложения (без повторного чтения содержания всего текста).

Такие изложения учат выделять главное, опуская подробности, не имеющие значение для раскрытия основной мысли текста, развивают навыки изложения прочитанного.

Сочинения. Сочинение – один из важных видов письменной работы, формирующий грамотное, логически последовательное, эмоциональное и системное изложение мыслей ученика на заданную тему. Сочинение – это монологическое высказывание учащихся в прозе на литературную или публицистическую тему, которое может быть написано в любом жанре художественной, публицистической или научной речи: литературно-критической статьи, рецензии, эссе, очерка, дневника, письма путешествия и др.

Работа над сочинением способствует формированию мировоззрения учащихся, так как в процессе работы над сочинением ученик задумывается над многими жизненными и

литературными явлениями, дает оценку событиям, поступкам героев. Сочинение воспитывает эстетические вкусы учеников, развивает их образное мышление и наблюдательность. Оно заставляет вчитываться в художественное произведение, видеть в нем прекрасное; помогает формированию эстетического отношения к окружающей природе и людям,* развивает творческого воображения учащихся. В процессе работы над сочинением углубляются знания учащихся по литературе, совершенствуется умение проводить элементарный анализ изучаемых произведений, делать самостоятельные выводы и обобщения на основании изученного. Работа над сочинением может помочь учащимся проявить индивидуальные склонности и интересы, учит их мыслить, рассуждать, переживать. Материалом для сочинения может служить не только литературное произведение, но и личный жизненный опыт учащихся, их наблюдения, мысли, чувства, творческое воображение. Поэтому здесь необходима свобода в выборе жанра сочинения, не только тематика, но и форма сочинений должна быть разнообразной.

Классификация сочинений

В методике преподавания литературы нет четкой классификации сочинений. Наиболее часто принимаются во внимание три разновидности сочинений – *описание, повествование, рассуждение*, спецификой которых является: передача общего впечатления, раскрытие отдельных признаков – в описании, рассказ о каком-либо событии – в повествовании, умение мыслить самостоятельно, отстаивать свою точку зрения – в рассуждении. Практики преподавания литературы показывает, что в каждом сочинении есть и описание, и повествование, и рассуждение.

В методике преподавания литературы есть и такое определение жанров сочинений:

сочинение-характеристика (одного героя, сравнительная характеристика, характеристика лирического героя);

сочинение - литературный портрет; сочинение – рецензия;

сочинение – литературно-критическая статья;

сочинение – очерк; сочинение – воспоминание;

сочинение – дневник;

сочинение – эссе. (Завадская О.С. Методика обучения старшеклассников написанию сочинений. - М., 2006. - с.7). Наиболее часто в практике преподавания литературы используются следующие классификации:

Основы классификации сочинений	Типы сочинений
По источникам материала	сочинения на литературную тему, сочинения на свободную тему, сочинения по картине.
По способам изложения	сочинения – повествования, сочинения – описания, сочинения – рассуждения.
по методической задаче	обучающие и контрольные
по месту и условиям выполнения	классные и домашние

Сочинения на свободную тему или на основе жизненного опыта учащихся

Эти сочинения разнообразны по тематике. Специфика сочинений данного типа заключается в том, что они дают учащимся возможность отобрать материал, который им особенно близок, оформить свои жизненные впечатления.

Искусство учителя при проведении этих сочинений проявляется в рекомендации темы, живо затрагивающей интересы учащихся, умелой организации сбора материала (использование собственных наблюдений и вспомогательных источников, стимулирующих творческое воображение), необходимой помощи учащимся в оформлении работы.

Сочинения по картине

Методисты разделяют сочинения по картине на два вида: *сочинение-изложение* содержания картины и *сочинение по картине*. Задача сочинения - изложения содержания картины заключается в том, чтобы по возможности точно передать в связном письменном рассказе то, что изобразил художником на картине. Второй вид сочинения - сочинение по картине является рассказом по поводу картины, содержание которой может быть или отправным моментом рассказа, или заключительным. Такое сочинение по содержанию всегда выходит за пределы картины,

дополняет ее или предшествующими, или последующими событиями, включая иногда данный на картине эпизод лишь как один из моментов связного повествования.

Изложение картины - хорошее средство для того, чтобы развить наблюдательность учеников, приучить их вдумываться в то, что они видят, и понимать соотношение содержания картины со средствами его выражения в изобразительном искусстве. Поможет учащимся план, который в начале сам учитель предложит для изложения содержания картины. По этому плану ученики должны рассмотреть картину, указать центральные и второстепенные фигуры и предметы, их расстановку, характерные детали картины, ее фон, преобладающие тона или краски и пр. Особенно интересными бывают работы по картине в тех случаях, когда содержание картины тематически более или менее близко, но не является прямой иллюстрацией к прочитанному учениками произведению.

Обычно сюжет такой картины, вызывая в представлениях ученика знакомые мотивы, побуждает его осознать и мотивировать те видоизменения, которые есть на картине. Это ценно потому, что культивирует наблюдательность ученика и, с другой стороны, заставляет его в сочинении творчески описать и комбинировать эти новые мотивы. Такой, например, является картина В. Маковского «Ночное». Работа по этой картине после прочтения и разбора рассказа И.С. Тургенева «Бежин луг» может быть очень интересной для учащихся. Картина тематически близка к рассказу И.С. Тургенева, но не во всем совпадает с ним: здесь восемь детей (у Тургенева пять), среди которых одна девочка, нет костра, отсутствует фигура охотника (автора). Но фигура мальчика, рассказывающего что-то, захватившее слушателей, черты лица и одежда каждого из них, пейзаж (ранее летнее утро, до восхода солнца) - все эти черты «тургеньевские» и обязательно вызовут в памяти детей соответствующие описания и характеристики из рассказа И.С. Тургенева «Бежин луг».

Специфику работы по картине подскажут идейно-тематические и художественные особенности картины. Работа над пейзажем будет отличаться от работы над жанровой картиной: в

1

первой будет преобладать описание, во второй—повествование, творческая работа. В отдельных случаях бывает полезно провести работу не с одной, а с двумя-тремя картинами, близкими или контрастными по содержанию и по выразительным средствам. Это также внесет специфические моменты в методику проведения сочинения (элемент сравнения, сопоставления).

Характер и количество вопросов для беседы по картине определяются также уровнем развития и подготовленностью учащихся. Учащиеся, получившие достаточные навыки «чтения» картины, при известных условиях могут самостоятельно выполнить работу, получив от учителя лишь задание и самые общие указания о характере сочинения.

Сочинения на литературную тему

На уроках литературы учащиеся пишут сочинения-характеристики и сочинения литературно-критические.

Целью *сочинений-характеристик* могут быть - характеристики одного героя («Духовные искания Андрея Болконского»), сравнительная характеристика двух литературных героев («Кутузов и Наполеон в изображении Л.Толстого»), характеристика группы литературных героев («Женские образы в романе «Война и мир»), обобщающая характеристика литературного типа («Трагедия «маленького человека» в изображении русских писателей»).

Сочинения *литературно-критические* могут быть по анализу определенной темы («Тема труда в творчестве П.А.Некрасова»), по анализу определенного периода жизни писателя («Кавказ в творчестве М.Ю.Лермонтова»); по проблемам содержания и формы литературного произведения («Роль предметно-бытовой детали в поэме Н.В.Гоголя «Мертвые души»); по проблеме отражения исторических событий в литературном произведении («Отечественная война 1812 года как война народная в романе Л.Н.Толстого «Война и мир»); по анализу определенной проблемы («В чем смысл названия пьесы А.Н.Островского «Гроза?»).

Несмотря на творческую свободу в выборе темы и жанра сочинения, они должны соответствовать следующим *требованиям*:

- соответствие содержания сочинения заданной теме,
- содержательность, завершенность, полнота раскрытия темы,
- доказательность высказанной мысли, аргументированность защищаемых положений,
- логичность и последовательность в изложении материала сочинения,
- самостоятельность в подходе к теме сочинения,
- единство стиля изложения, ясность, точность, доступность, образность языка сочинения,
- точность в использовании эпиграфа и цитатного материала,
- рациональное сочетание материала художественного произведения, литературной критики с собственными рассуждениями учащегося,
- отсутствие фактических ошибок и неточностей.
- соблюдение норм литературного языка, грамматико-стилистическая грамотность.

Общие требования к темам сочинений

- Тема должна заинтересовать ученика, должна быть ему близкой.
- Тема должна быть четко сформулирована быть вполне определенной.
- Тема не должна быть слишком широкой.

Термин «тема» имеет разные значения. Одни понимают под темой жизненный материал, взятый для изображения. Другие – основную общественную проблему, поставленную в произведении. Мы считаем, что, имея в виду школьные сочинения, можно ограничиться определением темы как предмета сочинения: *тема* – это то, о чем говорится в сочинении, вопрос, который раскрывается в нем.

В средних классах тема обычно отождествляется с заглавием. Но во многих случаях возможно уже практически показать, что сочинения на одну и ту же тему могут быть озаглавлены по-разному. Например, сочинения на тему «Кем я буду» может получать различные заглавия в зависимости от того, кем собирается стать автор сочинения. Даже учащиеся

старших классов о трудности темы судят по формулировке заглавия, а для учителя одним из основных критериев правильности раскрытия темы является соответствие высказывания его названию. Однако и в школьных сочинениях название не является единственным способом выражения темы сочинения.

Прав методист В.А. Никольский, который пишет о том, что нельзя отождествлять тему с заглавием сочинения. Заглавие — лишь основная форма сжатого обозначения темы. Одна и та же тема может быть по-разному сформулирована.

Научить учащихся писать, чтобы все в сочинении было подчинено раскрытию темы и выражению основной мысли, сложная методическая проблема. Важно, чтобы учащиеся научились без сожаления выбрасывать то, что не помогает полнее и глубже раскрыть тему, даже если это хороший и яркий материал, умели находить и отбирать такие факты и языковые средства, с помощью которых можно более ярко и глубоко раскрыть тему сочинения. (Никольский В.А. Сочинения в средней школе. - М., 1965. — с. 17).

Как написать сочинение по литературной теме?

- Внимательно подойдите к выбору и осмыслению темы.
- Проанализируйте формулировку темы, найдите в ней важнейшие слова, понятия, которые определяют направление работы и жанр сочинения.
- Выработайте концепцию своего сочинения - определите идею, которую будете доказывать. Для этого переформулируйте для себя тему сочинения так, чтобы она представляла собой вопрос, и отвечайте на него. Запишите ответ на черновике, потому что на его основе будут подбираться аргументы и будет строиться заключение.
- Когда концепция выработана, необходимо выстроить систему доказательств. Этот этап работы связан с составлением плана. Пункты плана представляют собой важнейшие тезисы, утверждения, которые будут обосновываться в каждой части сочинения и станут промежуточными выводами. Важно, чтобы пункты плана не повторяли друг друга, так как каждая часть сочинения должна стать ступенькой к общему выводу. В

процессе работы план может корректироваться, меняться, но его отсутствие может нарушить логическую последовательность изложения.

- К каждому пункту плана сочинения подберите литературный материал: фрагменты, сцены, эпизоды, цитаты, анализ которых подтверждает ваши тезисы.

- Продумайте вступление к сочинению: историческое и биографическое вступление уместно в том случае, если тема связана с эпохой написания анализируемого произведения или с личностью писателя; теоретико-литературная тема требует объяснения литературных понятий, о которых пойдет речь в сочинении; если тема ориентирована на эмоционально-личностную оценку произведения, то вступление может носить лирический характер, в нем можно, например, рассказать о своих литературных интересах или о том, как вы шли к постижению того или иного произведения.

- Когда составлен план, продуманы вступление и заключение, подобран литературный материал, можно приступать к написанию сочинения.

- Последний этап работы – редактирование. Проанализируйте, что надо сократить, дописать, какие части поменять местами, нет ли повторов, не нарушена ли логика изложения, сделайте стилистические правки, обратив внимание на употребление слов, построение предложений, стилевое единство текста, проверьте орфографию и пунктуацию.

Как подготовить учащихся к сочинению?

В качестве примера, представляем описание урока литературы методиста М.А.Рыбниковой на тему: «Осень. Стихи и сочинения». (Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. М., 1963, С. 75).

Цель урока - *подготовить учащихся к сочинению по личным впечатлениям и наблюдениям*

Урок методиста Рыбниковой М.А. разделен нами на *пять учебных ситуаций* или структурных единиц урока, в которых воплощается в единстве цель, содержание, характер деятельности учителя и ученика.

Учебная ситуация № 1. Беседа по личным наблюдениям учащихся. Сопоставление пасмурного и солнечного осеннего дня.

Ребята, поглядим в окно, мы видим серое небо. Моросит дождь, улицы мокрые. А каково сейчас в саду, лесу, какой вид имеют деревья? Мокрые, с отвислыми ветками, стволы сырые, кажутся черными. А вчера, в ясный день, какой был лес? Деревья стояли радостные, светило солнце. А какими красками лес полон осенью? Рассматриваем принесенные в класс ветки деревьев. Листья бурые, красные, желтые, золотые, багровые, коричневые. А чем еще отличается осенний лес от летнего леса? Нет ягод, поредела трава. Птицы не поют, в лесу тихо. Падают желтые листья. А как падают желтые листья в ясную погоду и как они падают в сырую погоду? В ясную погоду лист сухой, он кружится в воздухе, словно бабочка, и тихо падает на землю. А в сырую погоду мокрые листья тяжело и быстро валятся с веток на землю. А кто расскажет про осеннее поле? Оно сжатое, торчит и колется жнивье. А что видите вы в поле в ясный солнечный день? Какой признак хорошей погоды видите вы в поле или в лесу? Паутина летает. Как вы назовете, что летает над полем или что висит на ветке дерева? Волосок паутины, ниточка паутины. Вот мы нашли с вами *метафору*, ведь действительно волосок или ниточка. А если вы взглянете вверх на небо, что вы увидите в ясный солнечный день? Какое небо было вчера? Ясное, голубое, сияло солнце. Сегодняшнее небо низкое, оно словно давит нас, а вчера какое было? Очень высокое, просторное.

Методический комментарий: Беседа нарисовала две картины: *пасмурный и ясный осенний день*. Учитель ведет учащихся от осознания и накопления образных впечатлений к пониманию чувств, которыми пронизаны стихотворения: пасмурный, ненастный день – грусть, тоска и наоборот. Контрастность картин помогает их представлять и находить для того соответствующие слова и обороты, которые впоследствии ученики могут использовать в своих сочинениях.

Учебная ситуация № 2. Анализ стихотворений Ф.И. Тютчева и А.С.Пушкина, работа над содержанием и языком стихотворения Ф.И.Тютчева. Учитель предлагает

учащимся вспомнить стихи, в которых дается описание осени. Они вспоминают строки А.С. Пушкина *«Уж небо осенью дышало, уж реже солнышко блистало»*, в котором изображается *«довольно скучная пора»*, с туманами и дождями. Учитель читает стихотворение Ф.И.Тютчева, где описываются ясные дни сухой осени. Учитель читает наизусть *«Есть в осени первоначальной...»*. Слушая стихи, ученики узнают знакомые им детали - *«паутины тонкий волос»*, *«птиц не слышно было»*. Но какие новые и неожиданные обороты поэт нашел для передачи того, что мы видим каждый день и на что внимания не обращаем: *«Ведь день стоит как бы хрустальный, и лучезарны вечера!»*. Куда переносит нас Тютчев? В поле. Что отметил он осенью в поле? Работа кончилась. *«Где бодрый серп гулял и падал колос, теперь уж пусто все - простор везде»*. А как он называет борозду? *Праздной*. Следует объяснение. Затем сами учащиеся вспоминают строку целиком: *«Лишь паутины тонкий волос блестит на праздной борозде»*. Она особенно радует их, словно это они сами нашли этот образ и словесно его оформили. Как называет Тютчев ясное осеннее небо? *Лазурь*. *Чистая и теплая лазурь*. Учитель повторяет: *«И льется чистая и теплая лазурь на отдыхающее поле»*. Почему Тютчев сказал *«пустеет воздух»*? Что это значит? Летом воздух был наполнен голосами, звуками, пением птиц. А теперь он пуст, тих. *«Пустеет воздух, птиц не слышно боле»*. Любит ли поэт осень, вот такой ясный день? Как он называет такую пору? *Дивная пора*. А как сказано про день? *Хрустальный*. Откуда такое странное слово? Ведь хрусталь – это графин, ваза, стакан, бокал наилучшего качества? Это значит, что день прозрачный и ясный, как хрусталь. *«Весь день стоит как бы хрустальный»*. Объясняем тут же эпитет *«лучезарный»* и читаем стихотворение.

Учебная ситуация № 3. Работа над стихотворением А.С.Пушкина «Унылая пора» и сопоставление его со стихотворением Ф.И.Тютчева «Есть в осени первоначальной...». Учитель вывешивает лист со строками А.С.Пушкина: *«Унылая пора, очей очарованье»* Читаем, анализируем, сравниваем со стихотворением Ф.И. Тютчева *«Есть в осени первоначальной»*. А.С. Пушкин также

восхищается осенью, но дает нам описание осеннего леса, а Ф.И. Тютчев переносит нас в поле.

Учебная ситуация № 4. Подбор цитат из стихотворений А.С.Пушкина и Ф.И.Тютчева. Составление сравнительной таблицы. Учитель предлагает учащимся взять тетради и подобрать цитаты из стихотворений. В итоге беседы, справок, вопросов и ответов в тетрадях делаются следующие записи:

Ясный день	Пасмурный день
Небо – лазурное, чистое, голубое. «И льется чистая и теплая лазурь на отдыхающее поле» (Тютчев).	Небо мгlistое, тучи. «И мглой волнистой покрыты небеса» (Пушкин).
Воздух – чистый, прозрачный, ясный. «Весь день стоит как бы хрустальный, и лучезарны вечера» (Тютчев).	В воздухе туманно, пасмурно. «Ложится на поля туман» (Пушкин).
Деревья – желтые, золотые, бурые, коричневые. «В багрянец и в золото одетые леса» (Пушкин)	Деревья голые, обнаженные, почерневшие. «Лесов таинственная сень с печальным шумом обнажалась» (Пушкин).
Пора - дивная, чудесная, «очей очарованье».	«Довольно скучная пора» - печальная, тоскливая, унылая.

Учебная ситуация № 5. Формулировка домашнего задания

На дом учащиеся получают задание заняться наблюдением окружающей природы и написать сочинение, в котором они должны описать прогулку или сопоставить два различных осенних дня.

После знакомства с уроком, продумайте ответы на следующие вопросы:

- Как осуществляется личностный подход к восприятию текста на уроке?

Глава 7. ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ИХ РОДОВОЙ СПЕЦИФИКЕ

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

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

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

Специфика литературных родов раскрывается не только через авторское сознание, но и через читательское восприятие. Управление читательским восприятием, его совершенствование и углубление оказываются важными задачами литературного анализа, понимаемого как творческий процесс.

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

В эпосе объект изображения (действительность) и субъект изображения (писатель) находятся в равновесии и сложном взаимодействии. События и герои эпического произведения окрашены авторской оценкой. Они связаны логикой своего движения отличающей от авторской оценки читателя. Основная работа читателя при чтении эпических произведений строится на сопоставлении сюжета и характеров с авторской оценкой их. Сюжетный материал произведения и автор -- увлекают

читателя в творческую деятельность «воссоздания художественной реальности в воображении обучаемого» и диалога с писателем в оценке тех явлений, о которых в изучаемом тексте идет речь.

В лирике субъект изображения (поэт) является одновременно и объектом художественного произведения, так как материалом лирического стихотворения оказывается душевная жизнь автора. Действительность не представлена в лирике объективно и самостоятельно, как в эпосе, а как бы растворена в реакции поэта на мир. Совмещение в одном лице творца лирического стихотворения и его художественного материала требует от читателя особой активности. Читатель лирики вынужден сам создавать объективные картины, давшие импульс лирическим реакциям поэта. И, делая это, читатель лирики активно пользуется собственными жизненными впечатлениями. Однако это сотворчество возможно лишь тогда, когда характер и содержание чувств поэта окажутся близкими читателю. Отсюда вытекают два методических вывода: во-первых, предлагаемые стихотворения должны отбираться с учетом возраста и индивидуальных особенностей учащихся; во-вторых, чтение лирики в силу прямого эмоционального контакта поэта с читателем создает опасность подмены одного другим, субъективного произвола читательских ассоциаций, которые должны быть проконтролированы и уточнены анализом.

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

оценку, вовлекаясь в действие пьесы. Отсутствие посредников усиливает сопереживание читателя.

Таким образом, деятельность читателя видоизменяется при восприятии произведений разных литературных родов.

1. Изучение эпических произведений

Проблему изучения эпических произведений методист М.А.Рыбникова решает так: «Методические приемы диктуются природой произведения...Балладу можно разобрать с помощью плана, но вряд ли следует планировать лирическое стихотворение. Маленький рассказ читается и разбирается в полном его объеме. Из романа мы выбираем отдельные главы. Одну из них читаем в классе, другую дома, третью тщательно разбираем и пересказываем близко к тексту, четвертую, пятую, шестую разбираем в более быстром темпе и пересказываем кратко, отрывки из седьмой и восьмой главы даются в форме художественного рассказа отдельными учащимися, эпилог рассказывает классу сам учитель. (Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. — М.: 1985. с.58.).

Широкие рамки повествовательной формы, которую представляет собой роман, позволяет вместить в него и историю человеческой жизни, и картину общественных нравов, и обрисовку социальных условий, и воспроизведение огромного многообразия человеческих характеров. Известный критик В.Г.Белинский считал, что «его (романа - С.М.), объем его рамки до бесконечности неопределенны. Он допускает такие подробности и мелочи, которые при своей кажущейся ничтожности, имеют глубокий смысл».(Белинский В.Г. Сочинения — М: 1948. т I с.112.).

Изучение крупных эпических произведений ставит важнейшие вопросы ее преподавания на современном этапе обучения, и наиболее полно выражает специфику работы учителя-словесника. Проблема изучения романа требует постановки и решения ряда вопросов, выражающих учебное противоречие:

а) между необходимостью целостного изучения крупного произведения и практической возможностью лишь частичной текстуальной работы над ним

б) между специфическим характером учебного предмета и процессом его восприятия

Литература – это учебник жизни, так как он в наиболее доступных читательскому восприятию жизненных формах воспроизводит и объясняет действительность, раскрывает человеческий характер и реальные жизненные перипетии. Именно роман, как крупная форма эпического произведения, подробно раскрывает школу жизни, которую проходит его герой, и тем самым обогащает жизненный опыт учащегося, сокращает путь «проб и ошибок», который был бы более длительным и мучительным без знания исканий предшествующих поколений.

Перечислим учебные цели изучения романа:

*Формирование жизненно-важных идеалов современного учащегося.

*Познавательная, которая направлена на расширение знаний учащихся в области истории русского народа, его духовной жизни, обогащения познания в области литературоведения.

*Формирование умений и навыков умственно-речевой деятельности учащихся в процессе анализа литературных произведений.

В процессе изучения романа, учащиеся сталкиваются со многими трудностями, которые связаны:

- С большим объемом литературного произведения, исчисляющих порою до 700-800 страниц печатного текста, что пугает и настораживает учащихся.

- Многосторонним характером содержания текста (конкретно-историческим), который чаще всего утомляет сознание учащегося. Поэтому при чтении обучаемый старается перелистать странички, описывающие какое-либо сражение или битву (например, при чтении романа «Война и мир»).

Социально-психологическим типом персонажей, которые непонятны современным учащимся и не вызывает у них интереса к ним.

- Описываемым национально-бытовым фоном.
- Художественными способами изображения личности и действительности.
- Функциями автора и рассказчика.
- Особенности построения сюжета и композиции.
- Яркостью сюжетных линий (романы И.С.Тургенева), в которых психологическое, а не событийное действие отражает динамику жизни.
- Отражением жизни через развитие событий и переживаний героя.
- Сложностью сюжетного рисунка.
- Системой событий, реализуемых в цепи отдельных звеньев, каждая из которых требует своего исследования
- Неординарностью концовок романа. В одних концовках дано дальнейшее «саморазвитие» героя, в других - наличие эпилога («Отцы и дети» И.Тургенева, «Преступление и наказание» Ф.М.Достоевского). Иногда концовки заключают «подтекст» и раскрыть его глубинный смысл возможно только при развитой читательской культуре учащихся.
- «Наивностью» реализма в сознании учащихся.
- Сложностью характера героя, который представляет собой свой народ и век (осознать эту всеобщность может читатель достаточно эрудированный).
- Педагогическими условиями обучения (ограниченность времени, отводимая на классную работу с художественным текстом), невозможностью (в силу недостаточной речевой культуры многих учащихся) предъявить учащимся требование – прочитать самостоятельно произведение до текстуальной работы над его ключевыми местами в классе.
- Языковой многоплановостью романа (различные языковые стили в одном и том же произведении, язык автора, рассказчика, персонажей).

Указанные выше трудности приводят к учебному противоречию между характером объекта изучения (литературы) и субъекта обучения (учащегося). Это противоречие разрешается постепенно в процессе проведения методически грамотно построенных уроков литературы.

Методическая организация работы учащихся с романом

Методическая организация работы учащихся с романом нацелена:

- * совершенствование культуры самостоятельного чтения учащихся (постоянная задача работы учителя-словесника);

- * планирование объема материала для текстуальной работы;

- * правильное нахождение критериев отбора глав в романе, знакомство с которыми позволяет оптимально приблизиться к целостному восприятию произведения;

- * проведение специальных уроков по ориентированию учащихся в развитии сюжета всего произведения;

- * интенсификацию разбора ключевых эпизодов, текстуально изучаемых; соотнесение их друг с другом и с произведением в целом, видение в каждом из них общей авторской позиции, его концепции жизни и её художественного изображения;

- * выбор такого пути анализа («пообразный», «целостный», «проблемно-тематический»), который приблизит учащихся к оптимально полному знакомству с сюжетом произведения.

Естественно, при планировании объема материала для текстуальной работы с учащимися в классе, учителю необходимо учитывать намеченные цели и задачи урока. Целостное видение произведения при его изучении позволит учителю углубить содержание речевой практики учащихся органически увязывать текст с современностью, с жизненным опытом самих учащихся. Для этого чаще всего учителем планируется несколько бесед (бесед-диспутов, бесед-размышлений, бесед-отзывов), которые направлены на развитие продуктивной и мыслительно-речевой деятельности обучаемых.

При планировании определенного объема материала для текстуальной работы, становится ясным и перспектива изучения эпического произведения в целом, и основное направление учебной работы над ним.

Например, последовательные «шаги» при изучении темы «Своеобразие Тургенева-романиста» могут планироваться приблизительно так: *

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

• Приметы времени в романах Тургенева (работа по конкретному тексту).

• Своеобразие композиции тургеневского романа (сообщения учащихся).

• Портрет и пейзаж в романе (проекты учащихся).

• Речь героев, значение диалога (беседа с классом).

• Роль Тургенева в развитии жанра социально-психологического романа (информация учителя).

Правильное нахождение критериев отбора глав в романе позволит учителю максимально приблизить обучаемых к целостному восприятию литературного произведения.

Планируя работу над романом, учителю необходимо определить *генеральную установку*, которая позволяет учителю отобрать текстовый минимум в романе, определить, что из него читается в классе (аудитории), что дома, каков характер содержания тех глав, которые текстуально не изучаются.

При изучении романа происходит нечто внешне напоминающее деление текста на «главные» и «второстепенные» события (называемые «*ключевыми местами*»).

По мнению, известного узбекского методиста М.А.Зальдинера, *ключевые места* произведения, это – «такие его части, которые подобны ключевым позициям, владение которыми дает возможность наблюдения и контроля за всем окружающим пространством, за всем художественным произведением» (М.А.Зальдинер. *Методика преподавания русской литературы в старших классах национальной школы*. – Т.: 1980.с.124.). Однако ключевые места – это важнейшие ее части, его фрагменты, отдельные части, позволяющие обозреть если не детали, то хотя бы *узловые места* произведения.

Узловые места произведения – те части, в которых, как в фокусе, собраны ведущие социально-психологические черты персонажа, являющиеся поворотными в развитии сюжета, в судьбе героя. Ключевые места «размыкают сюжет, характер персонажа и идейно-тематическое содержание произведения» (там же, С.125).

Выделение в произведении его ключевых мест это своего рода дидактическая операция, при которой необходимо учитывать:

- * ограниченное время для классной работы над текстом;
- * представить достаточно накопленный учебный материал, позволяющим сделать доказательным анализ литературного произведения;
- * применять методы и приемы, которые нацелены на активизацию деятельности учащихся;
- * помочь учащимся определить наиболее приемлемые пути анализа изучаемого литературного произведения, воспитывать культуру чтения того, что называют «талантом читателя».

Работа над ключевыми местами крупного эпического произведения должна быть нацелена на раскрытие художественной природы изучаемого фрагмента и выявления авторской концепции.

Ключевое место (эпизод), не замкнуто само по себе: с одной стороны, оно выражает основную идею всего произведения, с другой, остается частью всего произведения. Мы можем рассматривать его какую-либо часть в двух планах: 1) как часть, некую целостность в структурном и идейно-художественном отношении, как нечто локальное и замкнутое в себе (вспомните эпизод свидания Рудина с Натальей - «Рудин»); и как 2) часть целого («Сон Обломова» в романе «Обломов» Гончарова).

Любой из эпизодов романа должен изучаться и со стороны его положения в художественном целом, со стороны его служения идейно-художественному содержанию всего произведения, и со стороны своей относительной суверенности, отдельности, самостоятельности. В этом отношении эпизод и главу крупного эпического произведения, на наш взгляд, можно анализировать в такой последовательности:

- Определить место эпизода в идейном содержании произведения и соотнести его части с целым.
- Выяснить событийную линию эпизода и поднятых в ней проблем.

- Определить приемы, используемые автором для разрешения выделенных в произведении проблем.

- Найти, отобрать и записать опорный словарный минимум, «работающие» на авторскую идею произведения.

Отдельное ключевое место необходимо анализировать в его связях с другими, так как эта работа наиболее благоприятно приближает обучаемых к целостному восприятию произведения. Связи эти устанавливаются при обнаружении обучаемыми общности содержания сравниваемых ключевых мест, их тем, проблем, языковых художественных фигур.

При анализе над ключевыми местами произведения активизируется мыслительно-поисковая деятельность учащихся. Поэтому необходима постановка перед учащимися проблемных вопросов и заданий, направленных на понимание противоречий в поступках и характере героев, на осмысление авторского замысла.

Для получения результата, учитель распределяет между своими подопечными намеченные главы из текста, которые позволяют им кратко пересказать содержание произведения, определить тему и идею произведения.

Последовательность включения текстового материала в ход урока должна выражать последовательность действий учащихся. Чтобы выдержать это требование, учитель намечает ключевые в развитии действия места произведения и вместе с учащимися заполняет таблицу:

№ главы	Ее название (как оно дано писателем или при пересказе)	Место ее в развитии действия
---------	--	------------------------------

Урок такого типа предусматривает создание литературного монтажа такого плана:

1. Текст ведущего (учителя), который бывает двух видов: текст, в котором дается анализ художественного материала и текст-пересказ, предающий содержание какого-либо эпизода (отрывка) из изучаемого художественного произведения.

2. Художественный текст, приводимый без изменения, т.е. в подлиннике.

3. Текст, цитируемый точно (отрывки из стихов, высказывания великих людей и др.).

Зная нужный для монтажа текст, учитель предварительно до урока дает задания отдельным учащимся: подобрать текст, пересказать его содержание, прочитать какие-то куски наизусть и т.д. Затем, вместе с группой своих помощников, учитель составляет монтаж в его окончательном виде.

Литературный монтаж является формой проведения внеурочной работы. Однако, как показывает наш скромный опыт, он может стать и эффективным способом прочтения произведения и в урочное время.

Фрагмент урока по изучению романа В.Астафьева «Царь-рыба»

В старших классах общеобразовательной школы, или же на первых курсах обучения в академических лицеях и профессиональных колледжах, максимально возрастает самостоятельная учебная деятельность учащихся при изучении романа «Царь-рыба» В.Астафьева во внеклассное время. Предварительно, учитель предлагает учащимся самостоятельно выделить проблемы, которые считают целесообразным вынести на общее обсуждение.

Для определения «силовых линий урока» учащимся рекомендуется прочитать главы: «Уха на Боганиде», «Поминки», «Рыбак Грохотало», «У золотой карги», «Царь-рыба», «Сон о белых горах» и подумать над вопросами: О чём повествуется в главе «Уха на Боганиде»? В чем смысл сопоставления двух образов — Акима и Гоги Герцева? В чем смысл двукратного обращения автора к образу цветка в главе «Уха на Боганиде»? Как решает автор проблему «человек и природа»? Почему в романе много внимания уделено образам браконьеров? Что можете сказать о позиции автора-рассказчика?

Урок начинается с этапа воссоздания общих читательских впечатлений учащихся о произведение в целом. Данная задача

возвращает их к живым переживаниям, испытываемых при чтении романа, настраивает на откровенный, вдумчивый разговор о нем.

Предметом углубленного анализа данного произведения в классе становится глава «Уха на Боганиде». С одной стороны, она была выделена большинством учащихся, и именно с нее начинается история главного героя произведения Акима. С другой, эту главу можно обозначить (по концепции методиста М.А. Зальдинера), как «ключевой», позволяющий обозреть узловые эпизоды романа. Эвристическая беседа в диаде «учитель-учащийся» сопровождается приблизительно такими вопросами и ответами:

- О чем повествует глава «Уха на Боганиде»?

- О тяжелой жизни «северного человека», о том, что помогает ему не просто выжить, но и остаться человеком. О том, как доброта рождает доброту.

- Как складываются отношения между взрослыми и детьми?

- Отношение взрослых к детям перерастает в отношении детей к взрослым: опекают детей рыбаки. И не просто опекают, а относятся уважительно и тактично. Взрослые делают вид, что малыши всерьез помогают им вытащить сеть, или же, что они совершенно незаменимы при варке ухи.

- Заботится о подростках уже не на Боганиде капитан Олеуфьев. А дети, в свою очередь, отвечают тем же взрослым: ухаживает за инвалидом Кирыгой-деревягой и за всей детворой поселка девочка Касьянка, самоотверженно работает для любимой матери, братьев и сестер мальчик Аким.

- Какие эпизоды вам особенно запомнились?

Учащиеся говорят и о кругах золотого жира, плавающих на поверхности закипевшей ухи, о рыбьих хвостах, вылезающих из котла, о протянутых вперед руках ребенка, осторожно несущего невыносимо горячий котелок, о животных, к которым так добры люди, о красоте тундры и т.д..

- Какова позиция писателя? Чем же вызвано настойчивое обращение писателя к образу цветка?

Астафьев утверждает неповторимость и значимость человеческой жизни. Автор дважды останавливает внимание на описание маленького цветка в тундре. Образ цветка и Акима

слиты воедино в одно целое и в своем единстве несут важную проблему романа - «человека и природы».

Это как будто цветок и не цветок, скорее напоминающий пушистого птенца. По описанию этот цветок чем-то внешне напоминает Акима. Именно Аким и увидел его еще мальчиком, ранней весной, истощенный страшной голодной зимой, когда он мог думать только о чем-нибудь съестном. Казалось при такой ситуации, Аким ничего не должен замечать вокруг, но он увидел этот цветок с льдинкой в середине и забыл обо всем, кроме этого чуда стойкости. Судьба цветка чем-то напоминала ему судьбу северного человека. Цветок, вбирая в себя тепло мира, солнца, побеждает вечный холод мерзлоты. Он хранит тепло и передает семенам: «Каждую весну всходили и освещали холодную полуночную землю цветки с зеркальной льдинкой в венце». Автор категорично утверждает жизненное кредо и цветка и Акима, подчеркивая устойчивость, неиссякаемость «воспроизводящей их силы», об их надежности, постоянстве, чуткости (цветок как человек), жизнестойкости. И прошедший через самые, сложные испытания жизни, но согретый людской теплотой данный цветок будет думать о мире так, как думает о нем Аким, обращаясь памятью к прошлому: «мир – это артель, бригада, мир – это мать, которая, даже веселясь, не забывает о детях, мир и труд – вечный праздник жизни». Как цветок согревает и лечит души людей, так и Аким стремится принести людям благополучие.

Доминирующей чертой характера Акима является добро, которое он готов приносить людям, при любых обстоятельствах жизни. Активно отстаивая свои жизненные принципы, он не скрывает негативного отношения к людям (среди них браконьер Командор), бесчинно творящих и сеющих вокруг зло. Аким избивает Герцева, когда тот жестоко надругался над инвалидом Кирягой. Герой вступает в единоборство с медведем-людоедом, только что убившим его друга, и воспринимает его не как зверя, а как «фашиста», страшного носителя жестокости и зла, которого надо уничтожить. Аким терпеливо сносит жестокость, корысть, безразличие. И хотя они обрушиваются на его главные жизненные принципы, он не подчиняться им.

- Как Аким относится к природе?

возвращает их к живым переживаниям, испытываемых при чтении романа, настраивает на откровенный, вдумчивый разговор о нем.

Предметом углубленного анализа данного произведения в классе становится глава «Уха на Боганиде». С одной стороны, она была выделена большинством учащихся, и именно с нее начинается история главного героя произведения Акима. С другой, эту главу можно обозначить (по концепции методиста М.А. Зальдинера), как «ключевой», позволяющий обозреть узловые эпизоды романа. Эвристическая беседа в диаде «учитель-учащийся» сопровождается приблизительно такими вопросами и ответами:

- О чем повествует глава «Уха на Боганиде»?

- О тяжелой жизни «северного человека», о том, что помогает ему не просто выжить, но и остаться человеком. О том, как доброта рождает доброту.

- Как складываются отношения между взрослыми и детьми?

- Отношение взрослых к детям перерастает в отношении детей к взрослым: опекают детей рыбаки. И не просто опекают, а относятся уважительно и тактично. Взрослые делают вид, что малыши всерьез помогают им вытащить сеть, или же, что они совершенно незаменимы при варке ухи.

- Заботится о подростках уже не на Боганиде капитан Олеуфьев. А дети, в свою очередь, отвечают тем же взрослым: ухаживает за инвалидом Кирягой-деревягой и за всей детворой поселка девочка Касьянка, самоотверженно работает для любимой матери, братьев и сестер мальчик Аким.

- Какие эпизоды вам особенно запомнились?

Учащиеся говорят и о кругах золотого жира, плавающих на поверхности закипевшей ухи, о рыбьих хвостах, вылезающих из котла, о протянутых вперед руках ребенка, осторожно несущего невыносимо горячий котелок, о животных, к которым так добры люди, о красоте тундры и т.д..

- Какова позиция писателя? Чем же вызвано настойчивое обращение писателя к образу цветка?

Астафьев утверждает неповторимость и значимость человеческой жизни. Автор дважды останавливает внимание на описание маленького цветка в тундре. Образ цветка и Акима

слиты воедино в одно целое и в своем единстве несут важную проблему романа - «человека и природы».

Это как будто цветок и не цветок, скорее напоминающий пушистого птенца. По описанию этот цветок чем-то внешне напоминает Акима. Именно Аким и увидел его еще мальчиком, ранней весной, истощенный страшной голодной зимой, когда он мог думать только о чем-нибудь съестном. Казалось при такой ситуации, Аким ничего не должен замечать вокруг, но он увидел этот цветок с льдинкой в середине и забыл обо всем, кроме этого чуда стойкости. Судьба цветка чем-то напоминала ему судьбу северного человека. Цветок, вбирая в себя тепло мира, солнца, побеждает вечный холод мерзлоты. Он хранит тепло и передает семенам: «Каждую весну всходили и освещали холодную полуночную землю цветки с зеркальной льдинкой в венце». Автор категорично утверждает жизненное кредо и цветка и Акима, подчеркивая устойчивость, неиссякаемость «воспроизводящей их силы», об их надежности, постоянстве, чуткости (цветок как человек), жизнестойкости. И прошедший через самые, сложные испытания жизни, но согретый людской теплотой данный цветок будет думать о мире так, как думает о нем Аким, обращаясь памятью к прошлому: «мир — это артель, бригада, мир — это мать, которая, даже веселясь, не забывает о детях, мир и труд — вечный праздник жизни». Как цветок согревает и лечит души людей, так и Аким стремится принести людям благополучие.

Доминирующей чертой характера Акима является добро, которое он готов приносить людям, при любых обстоятельствах жизни. Активно отстаивая свои жизненные принципы, он не скрывает негативного отношения к людям (среди них браконьер Командор), бесчинно творящих и сеющих вокруг зло. Аким избивает Герцева, когда тот жестоко надругался над инвалидом Кирягой. Герой вступает в единоборство с медведем-людоедом, только что убившим его друга, и воспринимает его не как зверя, а как «фашиста», страшного носителя жестокости и зла, которого надо уничтожить. Аким терпеливо сносит жестокость, корысть, безразличие. И хотя они обрушиваются на его главные жизненные принципы, он не подчиняется им.

- Как Аким относится к природе?

- Аким к природе относится трепетно и с уважением, потому, что он, человек, не потерявший способности восхищаться ее земной красотой, человек, ощущающий себя как ее часть. Отношение Акима к природе определяется не прихотью, а суровой необходимостью. Жизнь Акима уподобляется жизни цветку, выросшему в жестоких условиях северной тундры. Конечно, Астафьев не считает Акима идеалом (в этом признавался автор в одном из интервью журналистам), но он любит его, и на многие вещи смотрит именно «его глазами».

В романе рядом с Акимом оказывается другой, не менее важный герой – Гога Герцев. Почему судьба Акима переплетается с судьбой этого героя?

- Гога Герцев – интеллигент, прекрасно окончивший университет, превосходно справляется с любым делом, за которое берется. Но нам кажется, что писатель все время как будто отодвигает от себя этого героя. Он разглядывает его как бы со стороны. Собственный внутренний голос Гоги как будто раздается в его дневнике, но это не его голос, а сплошные цитаты, чужие мысли. Герцев – индивидуалист по форме своего существования, и по убеждению. Он никому никогда не хочет быть должен. Это не потому, что Гога ничего не хочет брать, наоборот, он хочет, как можно больше взять от жизни и никому ничего не хочет отдавать. На это расходуются все его знания и сноровка. За всей внешней значительностью Гоги скрывается духовная опустошенность человека, циничного и ограниченного незначительностью мыслей. Он не выдерживает жизненного отпора, не может, открыто сразиться с Акимом, готов на убийство «из-за угла».

Конечно, Гогу можно за многое уважать. Но в нем скрыта какая-то человеческая беда. Автор жалеет о том, что в таком герое пропадают хорошие человеческие задатки. И виноват в этом, прежде всего, он сам. Мы замечаем, как в герое идет разрушение чего-то внутреннего, значительного. Идет саморазрушение: достаточно вспомнить, как погибает его интерес к музыке, как впустую уходят его геологические наблюдения. Физическая смерть Гоги оказывается логическим завершением его судьбы. Автор предупреждает: человек, рвущий нити духовных связей с окружающими людьми, постепенно

разрушает свой внутренний мир, и, естественно, обрекает себя на окончательную гибель.

Тема браконьерства всегда волновала Астафьева. Браконьерство для автора – страшное зло, разрушающее все живое. «Просторно», как бы наизнанку, «изнутри» показал он трех браконьеров – Игнатъича, Командора, Грохотало. В каждом из них мелькает какая-то своя «золотинка» человеческой любви или человеческого достоинства. Но все это подавляется безграничным хищничеством, превратившимся в стремление «урвать для себя» лишний кусок. Хотя автор поворачивает нас к мысли о том, что все-таки это люди, живущие среди нас, то сочувствие к ним, если оно и возникает, больше похоже на соболезнование. Судьбы этих героев говорят о том, что человек, творящий зло и находящий себе оправдание, как бы допускает его существование везде. Главная вина Игнатъича - в надругательстве над любившей его девушкой. Убийца дочери Командора - духовный двойник его. Они - самоубийцы, потому что сознательно уничтожают внутри себя человека, человеческую природу. Людей, подобных Гоге Горцеву, никогда не нарушающих законов, не уничтожающих рвачески природу и людей - откровенных хищников, объединяет бездуховность, не в смысле отсутствия культурных интересов, а в отказе признать нравственные законы и ответственность за все.

Отношение Астафьева к природе благоговейно-созерцательное. Он понимает, что нужно стрелять дичь для голодных геологов, что людям необходимы рыба, лес, энергия воды. Говорит об этом наш современник, остро чувствующий пульс сегодняшней жизни, знающий ее нужды, боли и радости. Писатель ясно осознает, что сегодняшний день - лишь одна из веточек на стволе великого древа жизни, что невозможно прожить жизнь без слез, потерь, страданий, боли, чтобы последующие поколения могли плакать и смеяться, спрашивать и отвечать.

Изучение рассказа как малой формы эпического произведения

Рассказ, как жанр художественной литературы, проходит через все классы средней общеобразовательной школы. Это дает возможность в процессе обучения опираться на значительный базовый материал, чего в достаточной мере не хватает словеснику при работе над другими жанрами литературы (романом, драмой).

Рассказу свойственны специфические особенности: небольшой объем, ясно выраженная логика повествования, сравнительно несложная композиция, малое количество персонажей и т.д. Будучи доступным, рассказ прочитывается учащимся полностью, а не во фрагментах. В отличие от повестей и романов, текстуально изучаемых лишь во фрагментах, рассказ позволяет провести полное текстовое исследование произведения. Это создает ряд методических возможностей оптимизации учебного процесса:

- Активизировать мышление учащихся, направляя ее в русло поисковой деятельности, проблемного обучения, что значительно сложнее осуществить при изучении крупных по объему эпических произведений.

- Сохранить целостность воспитательного воздействия произведения (сделать это воздействие органическим на протяжении всей работы над ним, а не каким-то «воспитательным моментом»).

- Системно анализировать произведение в единстве его содержания и художественной формы, соотносит частное с целым.

- Убедительно воздействовать на читательские интересы и художественный вкус обучаемых, вооружая их критериями оценок подлинной художественности рассказа как жанра литературы.

- Создать алгоритм обучения, что позволит читать произведение чуть ли не строчка за строчкой, как это советовал делать Чехов в отношении «Тамани» Лермонтова, и что невозможно делать при изучении романа, повести.

- Успешно развивать письменную и устную речь учащихся.

Наш скромный опыт работы в образовательных учреждениях Узбекистана показал, что существуют трудности и в изучении рассказа как малой формы эпического произведения, о которых учителю необходимо знать:

- В школьной практике нередко знакомство с данным писателем сводится лишь к ознакомлению с идейным содержанием одного рассказа. Между тем текстуальное изучение одного рассказа должно значительно приблизить учащихся к пониманию и творческой индивидуальности писателя.

- При изучении определенного рассказа обучаемым необходимо окунуться в историко-литературный процесс того времени, в котором было написано произведение, что позволит учащимся увидеть в отдельном рассказе звено историко-литературного процесса.

- Очень сложно учащимся охватить всю широту и полноту изображаемых картин действительности в произведении. Достичь этой широты можно лишь при знакомстве с жизненной судьбой героев, порою при «одном мгновении» в жизни главного героя.

- Сюжеты большинства изучаемых рассказов повествуют о прошлом России. Поэтому необходимо проводить в аудитории словарно-фразеологическую работу и как можно чаще организовывать комментирование чтения.

Указанные трудности составляют противоречия в учебном процессе и могут быть преодолены, если изучение рассказа будет строиться с учетом специфических особенностей изучаемого объекта.

В сюжете многих рассказов важное место занимает образ рассказчика (того, кто рассказывает о случившемся в жизни человека события). Это поможет определить идею рассказа, пояснить для себя отношение автора к персонажам и явлениям жизни. Поэтому в учебной работе над рассказом значительное место должно занимать и исследование образа рассказчика. Необязательно, чтобы рассказчиком был сам писатель. Например, рассказ Л.Толстого «После бала» ведет его главный герой Иван Васильевич. О событиях же, описанных в

«Бирюке», повествует сам писатель И. С. Тургенев (вернее охотник).

Система работы над рассказом

Последовательность изучения рассказа та же, что и при изучении романа: вступительное занятие, первичное восприятие художественного текста, углубленный его анализ, заключительное занятие.

Первичная работа учителя над рассказом предусматривает методическую цель:

Облегчить восприятие фактического содержания рассказа. Для достижения этой цели, учителю необходимо решать следующие задачи:

- Провести первичное чтение так, чтобы сохранить свежесть, непосредственность, эмоциональность читательского восприятия рассказа.
- Провести первичную подготовку учащихся так, чтобы они осмыслили идею рассказа.
- Стимулировать мыслительно-речевую деятельность учащихся системой заданий по осознанию вербального (словесного) материала рассказа и приемов его создания, подготовленной учителем.
- Формировать умения и навыки самостоятельного чтения рассказа и получения из нее полезной художественной информации.

Сформулированные в таком виде цели работы над рассказом, конечно, характеризуют и цели работы над ключевыми местами романа, повести. И это, неудивительно хотя бы потому, что отдельная глава, эпизод, сцена из крупного эпического произведения в какой-то мере близки по объему рассказу и включают в себе некоторые его жанровые признаки. Например, в ключевых местах романа повести, как и в рассказе, изображается только определенный момент в жизни героя, которая представлена как «малая площадь» действительности, осмысление которой должно привести к пониманию авторской

концепции жизни. Как видим, цели общие, а пути их достижения несколько отличны.

Первичная работа над текстом рассказа, первичное его чтение, совершается с высокой активностью и самостоятельностью. Нередко первичное классное чтение отдельных частей рассказа может проходить как чтение про себя или вслух. На этом этапе работы дается довольно значительное количество заданий по антиципации (предсказуемости) развития рассказа, вызывается догадка о значении новых для учащихся слов.

В процессе восприятия содержания текста у учащихся вырабатываются соответствующие навыки и умения анализа художественного произведения, направленные на развитие их мыслительно-познавательных способностей. В ходе комментированного чтения учащиеся получают довольно серьезные задания, например, объяснить назначение теоретического понятия «подтекст».

Учебные действия учащихся определяются учителем в системе вопросов и заданий. Они должны выражать «алгоритм» обучения и учения и не быть только средством проверки знаний, контроля, как это сейчас нередко бывает. Вот тогда каждый вопрос и задание станут взаимосвязанной учебной операцией. Выполнение очередной из них подготавливает решение последующей, что придает работе над художественным текстом целостность, а учебному процессу программированный характер.

Вопросы и задания, должны быть аппаратом контроля, инструкцией, объясняющим учащимся ход выполнения учебных действий и ориентирующих на систему мыслительных операций. Поскольку обучаемые учатся «читать» рассказ, как феномен искусства и видеть, как он создается и «делается», то учителя должны развивать познавательно-творческие способности учащихся, укреплять у них навыки самоконтроля. Продуманные заранее учителем вопросы и задания вначале направляются на разбор и усвоение отдельных частей рассказа, а позднее будут обращены к его целостному восприятию, осознанию.

Первичное чтение и предварительный разбор художественного текста — главная, но не единственная часть процесса изучения рассказа. Изучение рассказа продолжается и на последу-

ющем этапе – этапе углубленного и обобщенного анализа произведения.

На этапе углубленного анализа литературного произведения необходимо выводить изучаемый рассказ на более широкие литературные просторы.

В этих целях следует:

а) определять место данного рассказа в творчестве данного писателя;

б) проводить литературные параллели, сопоставляя два или три рассказа одного писателя, или рассказы разных писателей;

в) устанавливать современное значение данного рассказа и пути современного его «прочтения».

Расширяя «поле зрения» учащихся при анализе рассказа, и создавая у них тем самым представления об историко-литературном процессе, нужно одновременно в этих же целях усилить внимание (как и в романе) к образу рассказчика.

В процессе анализа рассказа упускается также работа и по осознанию очень важного и специфического именно для рассказа признака – выбор писателем момента для изображения. А ведь только его понимание и приводит к истинному восприятию типичности изображения жизни, открытия «тайны» того, как на 7-8 страницах писателю удается так много сказать о жизни. Здесь убедительны будут аналогии с выбором момента изображения художником (например, Репиным в картине «Ждали»).

Важнейшее требование к анализу рассказа – целостный разбор его, при котором в органичном единстве постигаются содержание и художественная форма его выражения. Малый объем рассказа, возможность целостного его восприятия и скрупулезной работы над текстом, знание всеми учащимися всего произведения – все это благоприятствует частичному ведению анализа на уровне проблемного обучения. А это способствует развитию навыков самостоятельного творческого поиска, самостоятельного приобретения знаний.

В ходе анализа рассказа гораздо легче, отсылать учащихся к художественному тексту, требуя выборочного его чтения восстановления в памяти отдельные сцены, эпизоды с целью осознания их роли в выражении общей идеи произведения.

В результате анализа рассказа, учащиеся не только получают новую информацию о нем, но и овладевают некоторыми умениями и навыками научной деятельности: находить в действующих учебных пособиях суждения, доказательства, выводы, обобщения, оценки и т.п.

Углубленный анализ должен привести учащихся к пониманию того, что работа над рассказом не полностью исчерпана, что все вопросы до конца еще не раскрыты.

На заключительном этапе работы над рассказом, учитель обратит внимание на то, какие вопросы можно еще решать учащимися. Особенно важно будет подтолкнуть учащихся в сторону дополнительного чтения рассказов, осмысления его литературной судьбы в духовной жизни народа.

Урок литературы по изучению рассказа «Ионыч» А.П.Чехова. Путь духовной эволюции главного героя

(На уроке организуется творческая работа учащихся над цветом рассказа).

Рисование, работа с красками применяются в арт-терапии и позволяют преодолеть контроль сознания, отказаться от стереотипов, переосмыслить ситуацию, осознать по-новому себя и свою жизнь. Для этого на уроках литературы можно провести эксперименты с цветословом.

Экспериментирование с цветом позволит обучающим:

- более глубоко прочувствовать повествование, даст возможность выйти на личностный уровень, “присоединить” их к эмоциональному фону урока;
- разнообразить учебные приемы, внести элемент новизны в процесс обучения, пробудить интерес к тесту;
- создавать на уроке не только звуковые, но и зрительные образы, видимые, в прямом смысле, включать учащегося в творческую деятельность по их созданию.

Речь идет об иллюстрации внутреннего состояния, ощущений читающего в виде цветовых полос, пятен, конкретных образов, сюжетных рисунков:

- позволяют учителю не только диагностировать эффективность урока для каждого учащегося, но и выйти на личностный уровень самопознания;

- способствовать обогащению эмоционально-чувственной сферы подростков;

- актуализировать процессы самопознания и самосознания учащихся, когда литература как учебный предмет заинтересовывает учащегося и становится востребованным, а не нагромождением фактов, образов, художественных средств.

Некоторые литературные темы позволяют использовать цвет не только как вспомогательное средство, но и как основу урока, с помощью которого достигается его цели. Так, предлагаемый нами урок-размышление «Путь духовной эволюции главного героя рассказа А.П.Чехова «Ионыч»» строится на основе комментированного чтения и ассоциативного рисования.

Цели:

1. Изучение рассказа А.П.Чехова «Ионыч» с точки зрения духовной эволюции главного героя.

2. Развивать умения анализа художественного текста, определить функции художественной детали.

3. Воспитывать чувство ответственности каждого обучаемого за свои поступки, ведущих к осознанию истинных жизненных ценностей.

Тип урока: урок-размышление.

Вид урока: комментированное чтение с ассоциативным рисованием.

Оборудование:

Портрет А.П.Чехова

Демонстрационная книжка-раскладушка для опорных конспектов
Репродукция картины И.И.Левитана «Осенний день Сокольники»
Акварельные краски, фломастеры и чистые листы.

ХОД УРОКА

I. Вступительное слово учителя (введение в тему)

Сегодня мы продолжаем знакомство ¹с творчеством А.П.Чехова, писателя, которому принадлежит фраза «Краткость –

сестра таланта». Чехов, опираясь на традиции классической русской литературы, создал «повествование с опущенными звеньями», путь от художественной детали к обобщенному образу в его книгах необычайно короток. Например, драму крестьянского существования в повести «Мужики» он передает, замечая, что в доме Чикельдеевых жила кошка, глухая от побоев. «Когда я пишу, я вполне рассчитываю на читателя, полагая, что недостающие в рассказе субъективные элементы он подбавит сам», – писал Чехов. За «субъективными элементами» мы понимаем чеховские детали. Вглядываясь в них, вдумываясь в них, попытаемся понять то, о чем намекает нам автор.

Для более полного понимания чеховского подтекста обратимся к краскам. Друг А.П.Чехова И.И.Левитан, напутствуя юных художников, говорил: «Старайся передать то, что чувствуешь, то настроение, которое создается у тебя при виде той или иной картины». (На доске вывешивается репродукция картины «Осенний день. Сокольники» Левитана. Учащиеся определяют ее настроение, атмосферу).

Живопись Левитана – это живопись настроения, «живопись цвета – дело душевное, дело чувства...». Прислушаемся к этим словам и попытаемся почувствовать настроение, внутреннюю жизнь рассказа «Ионыч» Чехова и передать это настроение с помощью красок.

II. Комментированное чтение глав рассказа и ассоциативное рисование

После комментированного чтения каждой главы учащиеся заполняют правую колонку таблицы, составляя опорные конспекты. Из текста выписываются слова и словосочетания, характеризующие настроения, ощущения главного героя рассказа Ионыча.

Предложенные варианты обсуждаются, вырабатывается итоговый конспект, который вносится на страницу книжки-раскладушки. Затем индивидуально учащиеся подбирают подходящий, по их мнению, цвет или цветовое сочетание, соответствующее состоянию героя и заполняют левую колонку таблицы.

Опорный конспект	Цветовое сочетание
I глава	Обычно подбираются спокойные, ясные, пастельные тона
-Приятно-удобно -не чувствует усталости -смеется, напевает -“хорошие, покойные мысли” -“недурственно”	
II глава Волнуется -страдает -мучается -“пьянит надежда” -восхищается -ждет любви -ужасается -«Ох, не надо бы полнеть»	Сильные, контрастные, яркие сочетания
III глава	Комментарии: Противоречивые состояния и мысли героя встречаем в третьей главе. Здесь и “радостное мучительное чувство”, и стыд, и раздражение (“хватил бы зонтиком по широкой спине Пантелеймона”), и расчетливость (“приданого дадут должно быть немало”), и равнодушие (“сколько хлопот, однако”). И в рисунках рябят цветовая гамма меняется, становится более контрастной, появляются белые пятна, темные штрихи.
Ошеломлен... -испытывает радостное, мучительное чувство -“перестало беспокойно биться сердце” -жаль любви -стыдно -успокоился	Более контрастная, разноречивая цветовая гамма, появляются темные штрихи, белые пятна

IV глава Спешно принимает больных ни с кем не сходится -хочет говорить, жаловаться -“огонек в душе погас” -раздражается -“старимся, полнеем, опускаемся” -“А хорошо, что я тогда не женился”	Палитра все более темнеет, преобладают безрадостные краски
V глава Пополнел, ожирел -“живется ему скучно”, -“ничто его не интересует” -“жадность одолела”	Светлые тона исчезают, мрачная, темная палитра
Город С	Ионыч
-скука -однообразие жизни -злое невежество -равнодушие -удовлетворенность “усеченным”	стремление к покою, -жажда наживы -лень души -отсутствие светлых идеалов

В преподавании литературы особенно необходимым является доведение уровня знаний учащихся до стадии «знание трансформация». Первый уровень, как известно, предусматривает знакомство с новой информацией, второй уровень – воспроизведением полученной информации, третий уровень – совершение действий по образцу, четвертый уровень предусматривает трансформацию информации, когда полученные знания помогают обучаемым ориентироваться и принимать решения в творческих ситуациях урока.

Гораздо важнее, чтобы в процесс урока литературы подключался каждый учащийся (каким образом и на какой стадии учебной деятельности – это зависит от индивидуальных способностей и уровня сформированности его знаний, умений, навыков). Пусть один выделяется глубиной знаний, окажется «опорой» всего урока, другой включится в практическую

работу, третий – «по алгоритму» придет к своим выводам, четвертый лишь озвучит какие-то тезисы, прочитав статью в учебном пособии. Важно, чтобы учителя не предавали забвению тот факт, что новая информация не должна пройти мимо обучаемого.

В современных условиях обучения большое значение имеет развивающий вопрос, связанный с активизацией учебной деятельности обучаемых, создающих массу учебных возможностей для работы в классе. Например, учителю необходимо создавать разноуровневые задания (как для классной, так и для домашней работы), организовывать групповые формы работы в интерактивном режиме, создавать на уроке проблемные ситуации, организовывать практикумы и семинары, создавать электронные версии пособий или заданий, нацеленных на интеграцию различных предметов.

И еще один, не менее важный методический аспект. Выбор тех или иных подходов к обучению определяется уровнем подготовленности класса. Нужно уметь при необходимости менять цели обучения, изменять темы, содержание нового материала, уровень контрольных тестов, «поднимая» интеллектуальную планку. Ибо трудности рожают интерес и развивают исследовательские навыки.

Методическая консультация

Применение технологии развития критического мышления при изучении литературных произведений

Технология «критического мышления» – качественно новая инновационная форма деятельности учителя-словесника. Она направлена на выполнение учащимися творческих заданий, которые используются в качестве «гимнастики ума» – задания на нахождение закономерностей, сходства, отличия, упражнения на фантазирование. Значима и коммуникативная роль данной технологии, которая заключается в работе учащихся в группах, парах. Так как коллективная деятельность раскрепощает мышление обучаемого и позволит каждому по достоинству оценить свои способности.

Учитель в аудитории осуществляет роль консультанта. От него требуется умение выслушать всех желающих, понять логику рассуждений каждого учащегося, найти выход из критической учебной ситуации, анализировать ответы, предложения учащихся и незаметно вести их к решению проблемы.

В качестве образца можно представить урок литературы с использованием технологии критического мышления.

Главная задача учителя на уроке литературы – не преподнести, не показать, не объяснять учащимся, а **организовать совместный поиск решения возникшей перед учащимися задачи.**

Как известно, технология критического мышления включает три стадии:

Первая стадия: Вызов (активизация полученных прежде знаний).

Вторая стадия: Осмысление (усвоение нового содержания).

Третья стадия: Размышление (закрепление новых знаний).

Каждая стадия предусматривает свои методы и приемы работы.

На первом этапе – осуществляется постановка темы урока: Тема «маленького человека» в литературе XIX – начала XX века. На стадии Вызова идет фиксация первичных представлений.

На доске закрепляется лист ватмана (экран мысленного взора, притягивающий внимание студентов), на котором красным фломастером написано суждение известного литературоведа Олега Михайлова. «Кто не проклинал станционных смотрителей, кто с ними не бранился? Кто в минуту гнева не требовал от них роковой книги, дабы вписать в оную свою бесполезную жалобу на притеснение, грубость и неисправность?...Что такое станционный смотритель? Сущий мученик четырнадцатого класса, огражденный своим чином токмо от побоев, и то не всегда...». Это начало печальной пушкинской повести о Самсоне Вырине было и первой лучшей страницей в многотомной истории «маленького человека», притесняемого, униженного и, наконец гибнущего. На долю писателей нового века выпало завершить эту историю, после

того как в' нее вслед за Пушкиным вписали славные главы Н.В.Гоголь, Ф.М.Достоевский, И.С.Тургенев, Г.Успенский, А.П.Чехов И.С.Шмелев» (4, 14).

Констатируется суждение учащихся о том, что с пушкинского образа Самсона Вырина, притесняемого, униженного, но 'всегда гибнущего и начинается история «маленького человека».

Далее учащиеся записывают: названия предметов, которые ассоциируются у них со словом «маленький»: шарик, домик, котенок, ребенок ит.д., подбирают синонимы к слову «маленький»: крошечный, мелкий, карликовый, миниатюрный, (устно) выражают словами чувства, желания, которые возникают у вас, когда слышат выражение «маленький человек...»

(Учитель в колонку записывает на доске предложенные варианты).

- В русской литературе существует выражение «маленький человек». (Напротив существительных учитель пишет слово «человек») Каковы особенности изображения «маленького человека» в художественном произведении? Какие чувства вызывает у читателя этот образ?

Тема «маленького человека» традиционна для русской литературы.

На стадии Мотивации учащиеся вспоминают писателей и их произведения, где одним из героев изображен «маленький человек». Обсуждается важность и актуальность темы.

На этапе Целеполагания определяется цель урока: создание понятия «маленький человек» в виде словесного определения и рисунка. Учащиеся делают наброски в тетради, представляют свою модель «маленького человека». Например, внешне - это человек *низенького роста с чуть сгорбленной фигурой, «серенький», неприметный, прячущий взгляд, замкнутый, робкий* и т. д. Затем учащиеся рисуют маленького человека на отдельном альбомном листе. Идет фиксация воображаемого образа.

Учитель предлагает объединиться в пары и сверить свои записи и рисунки.

Стадия Осмысления

На доске рисуется классификационная схема – кластер (студенты записывают на доске все, что связано с понятием «маленький человек»).

Далее идет работа в малых группах. Учащимся предстоит выполнить большую творческую работу: во-первых, они обязаны прочитать те произведения, о которых пойдет речь на уроке; во-вторых, проанализировать идейно-тематическое содержание литературных произведений; в-третьих, представить свою концепцию темы «маленького человека», опираясь при этом не только на известную критическую литературу, на свои наблюдения и мысли в аспекте интересующей проблемы, и попытаться ответить на вопрос: осознают ли себя «маленькими» герои Пушкина, Гоголя, Достоевского?

Потребность студента выступить со своим сообщением соответствует запросам урока. Поэтому здесь важна готовность учащегося «действовать» активно, которая проявится на следующем этапе работы.

Работа в малых группах в количестве 3-4 человек осуществляется через презентацию студентов своего сообщения.

Первая подгруппа работает над темой «маленького человека» (Самсон Вырин) в «Станционном смотрителе» А.С.Пушкина.

Вторая подгруппа: тема «маленького человека» (Акакий Акакиевич) в «Шинели» Н.В.Гоголя.

Третья подгруппа: тема «маленького человека» (Макар Девушкин в романе «Бедные люди» Ф.М.Достоевского.

Четвертая подгруппа: тема «маленького человека» (Порфирий) в рассказе «Толстый и тонкий» А.П.Чехова.

Пятая подгруппа: тема «маленького человека» (Уклеин) в повести «Гражданин Уклеин» И.С. Шмелева.

Работа предусматривает два направления исследования: в одном случае рассматриваются литературно-художественные произведения в сравнительно-типологическом аспекте, в другом, прочитав свой текст, он самостоятельно обобщает свои наблюдения и выносит их на презентацию в класс.

Вариант сообщения 2-3-х учащихся по теме: "Образ маленького человека" в повести А.С. Пушкина "Станционный смотритель".

Информация первого учащегося:

«Маленький человек» А.С.Пушкина

В русской литературе тема «маленького человека» занимает особое место. Именно в ней впервые были изображены жизненные невзгоды, боль и страдания «маленького человека». С неё в русской литературе начинается тема «униженных и оскорбленных», тема «бедных людей», которая затем привлечёт внимание Гоголя, Достоевского, Чехова.

Как известно, Пушкин много путешествовал. Около 34 тысяч верст проехал он по дорогам России, сотни почтовых станций довелось ему посетить, со многими смотрителями встречаться.

Не менее 13 раз был он и на Вырской станции. Предполагают, что и имя главному герою повести он дал от названия этой станции. Местные легенды также утверждают, что именно здесь жил герой повести, что будто бы отсюда проезжий гусар увез его дочь Дуню и что С. Вырин и похоронен на местном кладбище.

Информация второго учащегося:

Визит в музей

Сейчас здесь располагается музей «Дом станционного смотрителя». Это первый в нашей стране музей литературного героя. Планировка интерьера музея воссоздана по архивным документам и повести А.С.Пушкина «Станционный смотритель».

Переступив порог музея «Дом станционного смотрителя», мы попадаем в обстановку типичной почтовой станции пушкинского времени.

Из небольших сеней, освещенных фонарем со свечой, - вход на «чистую» половину для приезжающих (она же и смотрительская). Это большая продолговатая горница в четыре окна. На стене при входе – правила, указы, постановления.

Большая часть помещения предназначена для ожидания лошадей «господами проезжающими». Здесь чисто, уютно. На

окнах – горшки с бальзамином, стены украшены лубочными картинками.

Путешественники, ожидая лошадей, располагались за большим столом. Смотрители держали для проезжих чай, кофе, сахар, сливки, баранки и другие продукты. В случае ночлега спать можно было на широких лавках, а если путник заболел в дороге, то по правилам, смотритель обязан был приютить его и предоставить даже свою постель.

Информация третьего учащегося:

Описание быта смотрителя. Небольшая справка

Войдя в горницу, путешественник мог сразу обратиться к смотрителю станции. Стол смотрителя помещался в «красном» углу. На столе вы видите бронзовый подсвечник, чернильница с гусиным пером, ящик для денег, книги для записи подорожных.

Здесь же с большой сургучной печатью копия подорожной А.С.Пушкина, согласно которой 5 мая 1820 года поэт отправился из Петербурга в Кишинев.

Над столом висят правила. Главное из них - «Какому чину по сколько выдавать лошадей». Согласно этому циркуляру, Пушкин, чином 10 класса, мог рассчитывать лишь на пару коней. В то время как особы первого класса получали по 20 лошадей.

Рядом еще одно Постановление. В одном из пунктов говорится: «Путешествующим запрещено чинить станционному смотрителю притеснения, оскорбления или побои.»

И далее...» Станционные смотрители в ограждение от обид пользуются по высочайшей воле 14-м классом».

«В граждение от обид» смотрители носили форменную одежду – зеленый сюртук и треугольную шляпу. Но если не было лошадей, то их не спасал от гнева раздраженного проезжего чин коллежского регистратора - 14 класс, самый маленький чин в России.

Информация четвертого учащегося:

Описание комнаты Дуни

Из чистой половины входим в небольшую комнатку Дуни. Все здесь говорит о героине повести. Мы видим старинный комод, скромное зеркальце, небольшую шкатулку, пяльцы,

вязанье. Есть также и рукодельный столик с начатой работой. Все это воскрешает в памяти строки пушкинской повести.

- В музее литературных героев Пушкина словно оживают все образы повести: голубоглазая красавица Дуня, молодой, стройный гусар Минский и Самсон Вырин, станционный смотритель, «маленький человек», - главный герой повести и нашего урока.

- В начале повести автор упоминает «общеудобное» правило: чин чина почитай. Что оно значит?

- Как относится автор к сложившемуся порядку? За что надо ценить человека?

- Человека ценят за ум, за личные достоинства начинается грустная история Самсона Вырина - «маленького человека».

- Что можно сказать о главном герое?

- Беден, вдовец, живет с дочерью, любит её).

- Какие детали помогли вам сделать такой вывод?

Всё говорит о том, что в доме покой, счастье, хотя должность станционного смотрителя никак не назовешь легкой и спокойной. Но он счастлив. Счастлив прежде всего своей любовью к дочери. В ней он видит смысл жизни. Но вот счастье разрушено.

- Выделите детали, подчёркивающие горе, страдание С. Вырина. Как называется этот прием?

Лишь одна деталь интерьера осталась неизменной. Какая?

- Лубочные картинки

А знаете ли вы, что такое лубок?

Лубок – труд безымянных мастеров - был самым массовым видом искусства. Картинки не имели рам и прибивались к стене гвоздиками. Картинки напоминали героев и декорации народного театра. Когда читались надписи под ними, картинки словно оживали. В народе их называли “потешными”.

- Что было изображено на них?

- Случайно ли автор дважды их упоминает и так подробно описывает эти картинки? *(Повторяют историю Дуни).* И поэтому Самсон Вырин, хорошо знавший содержание этих картинок, воспитанный на них, ждёт свою дочь, свою Дуню. Ждёт, что она несчастная, глубоко раскаявшаяся, вернётся домой. Он ждёт свою дочь, свою “заблудшую овечку”. Он готов

простить её, как простил отец своего заблудшего сына. Но Дуни нет. Самсон Вырин не может с этим смириться и пешком отправляется за своей дочерью.

- С какой мыслью уходит он из дома? *“Авось, - думал смотритель, - приведу домой заблудшую овечку мою”*.

В этом “авось” и неуверенность, и надежда. Попытка вернуть Дуню - это протест, хотя и очень робкий.

Информация пятого учащегося:

Самсон Вырин в Петербурге!

Каким вы увидели Самсона Вырина в этом эпизоде?

- *Робкий, слабый, забитый, беспомощный, униженный, бесправный; но нежный и любящий с чувством собственного достоинства. учащийся на доске дописывает слова «робкий, бесправный» и т.д.*

На экране появляется иллюстрация «Самсон Вырин у дома Минского». Какой эпизод изобразил художник Добужинский? Сумел ли он передать чувства героя? Можно ли, глядя на иллюстрацию, сказать, что перед нами робкий, неуверенный человек? Какие чувства вызывает он у вас?

-*Сочувствие, сострадание, жалость... (учащийся ниже в таблицу дописывает и эти слова).*

-А теперь, посмотрите наши записи на доске и сделайте вывод. Какой тип литературного героя мы называем “маленьким человеком”?

-*Это герой литературного произведения, относящийся к среднему и низшему социальному слою, а потому робкий, униженный, забитый, но обладающий высокими душевными и духовными качествами.*

-Самсон Вырин возвращается домой, но чувство тревоги за дочь не покидает его. Почему? Ведь он видел: Дуня счастлива с Минским. Неужели только под воздействием лубочных картинок смотритель решил, что Дуня должна погибнуть? Как объяснить его слова?

-*«Не её первую, не её последнюю сманил проезжий повеса...»* Вырин понимает, что Дуня и Минский принадлежат к разным социальным слоям, и это грозит трагедией.

-Но трагичной оказывается и судьба самого Самсона Вырина. Не вынеся разлуки с дочерью, Самсон Вырин спивается и умирает.

Самсон Вырин умер, так и не дождавшись своей Дуни. Умер, глубоко убеждённый в том, что Дуня не может быть счастлива с Минским. И в этом его трагедия и трагедия таких, как он, маленьких людей, живущих в жестоком, несправедливом мире, с очень «удобным» правилом: чин чина почитай.

Вариант о сообщения учащихся по произведениям «Шинель» Н.В.Гоголя и «Преступление и наказание» Ф.М.Достоевского

Информация первого учащегося:

Акакий Акакиевич Башмачкин

-Жалкий, приниженный, покорный и робкий Акакий Акакиевич Башмачкин долгое время вызывал сожаление и сочувствие у читающей публики. Сглаживался гоголевский иронический ответ в отношении к «маленькому человеку», который провозглашался «жертвой социальных обстоятельств». •Подобная трактовка не исчерпывает гоголевской концепции личности. С одной стороны его социальный статус персонажа, его маленький чин вызывает сочувствие автора и у нас, с другой стороны, — «мелкость» душевных побуждений Башмачкина вызывает в нас насмешку и иронию.

Сюжет повести — обретение и утрата вещи — шинели. Башмачкин вписан в предметный мир, через него объяснен и им исчерпан.

Ущербность «маленького человека» подчеркивает его косноязычие, исчерпывающее двумя фразами: «Зачем вы меня обижаете?» — «Я брат ваш во Христе». Гоголь с презрением и сожалением смотрит на своего «маленького человека» — человека, никем не защищенное, никому не дорогое, ни для кого не интересное. Создается впечатление, что гоголевский «маленький человек» — «чиновничек-мертвец», бессмертная душа которого «носила» по городу и пугала жителей.

— Достоевский формируется под влиянием Гоголя, осваивает его тему — «маленького человека». Эта тема очевидна в повести «Бедные люди» (титularный чиновник Макар

Девушкин), которая углубляется в философском романе «Преступление и наказание».

Информация второго учащегося:

Мармеладов

«Маленький человек» - это, прежде всего, спившийся чиновник Мармеладов, который смешон и трагичен. Натура человека непредсказуема. За гоголевским вицмундиром открывается лицо «маленького человека», искаженное отчаянием и болью. В грязной распивочной звучит проникновенный монолог-исповедь о грехе и воздаянии, высшем законе и истине. Косноязычию гоголевского героя противостоит витиеватый слог Мармеладова. Смерть «маленького человека» с его последними словами: «Соня! Прости!», - трагедия человека приближается к катарсису, т.е. к очищению. Таким образом, у Достоевского формируется иное представление о человеческой личности. «Маленький человек» Достоевского оказывается изображенным в иной – сентиментально-трагической тональности.

Таким образом, учащиеся заключают:

Литература XIX века разрабатывает образ «маленького человека» очень детально. В литературных произведениях: «Повести Белкина» А.С.Пушкина, «Шинель» Н.В.Гоголя, «Бедные люди» Ф.М.Достоевского, рассказах А.П.Чехова «маленький человек» представлен многопланово. Образ «маленького человека» разработан детально, определены характерные признаки этого литературного типа: заурядная внешность, возраст от 30-50 лет; ограниченные умственные возможности, убогое жилище, конфликт с высокопоставленным лицом или обидчиком; крушение мечты всей жизни; стихийный бунт; трагический исход.

Стадия Рефлексии

1. Знакомятся с замечанием критика В.Г.Белинского (из статьи «Горе от ума» 1840): «Сделайся наш городничий из «Ревизора» Гоголя генералом – и, когда он живет в уездном городе, горе маленькому человеку... тогда из комедии могла бы выйти трагедия для «маленького человека» (ПСС. Т3, 1953. С.468).

Учащиеся увязывают ранее известный материал с пьесой Гоголя «Ревизор» и с произведениями «Смерть чиновника», «Человек в футляре», «Толстый и тонкий» А.П.Чехова. По мнению учащихся, А.П.Чехов не выражает сострадания к «маленькому человеку», а показывает действительную маленькую его душу. В рассказе «Смерть чиновника» умирает не «униженный и обиженный» человек, а чиновник, утративший в страхе свое естественное обличье.

2. Создают (в устной или письменной форме) свою версию о встрече с маленьким человеком или напишут мини-сочинение о маленьком человеке.

3. Участвуют в эвристической беседе, в ходе которой обсуждают вопросы:

Что в их записях было самым интересным? Что было трудным?

Использование технологии критического мышления в обучении приводит к следующим положительным результатам:

- активизируется деятельность учащихся в учебном процессе;

- развиваются умения учащихся анализировать получаемую информацию;

- развиваются познавательные-творческие способности учащихся;

- развиваются умения учащихся самостоятельно работать и принимать точку зрения одноклассников.

Алгоритм чтения художественных произведений

Возможность вовлечения каждого обучаемого в активный познавательный процесс на современном этапе обучения, нацеливает на выработку определенных коммуникативных умений и навыков. Этому способствует использование новых педагогических технологий в процессе обучения.

Среди разнообразных направлений новых педагогических технологий при изучении текстов художественных произведений наиболее практичной, на наш взгляд, является использование техники «алгоритма чтения».

Цель данного урока - обеспечить внедрение в сознание и подсознание учащихся общеобразовательных и специальных

заведений эффективной программы чтения с целью быстрого извлечения значимой информации.

Алгоритм чтения – это урок новой программы «Сатори – озарение»), разработанный школой Олега Андреевича Андреева (О.А.Андреев. Тренируем свою память. Ростов-на-Дону., Феникс, 2004.). *

Алгоритм – это совокупность каких-либо действий и ряда «конкретных операций с точным указанием их последовательности от начала до конца» (О.А.Андреев.) Он предусматривает определенную последовательность рациональных действий в соответствии с блоками алгоритма:

1. Автор (название произведения, выходные данные).
2. Жанр (повесть, рассказ, роман и т.д.).
3. Тема произведения.
4. Содержание, сюжет.
5. Языковые особенности художественного произведения.
6. Главные герои, образы.
7. Мое отношение к произведению.

Как же пользоваться данным алгоритмом? Прежде всего, необходимо запомнить все его блоки, представлять себе содержание каждого из них. Можно использовать экран мысленного взора. Создается как бы зрительный образ алгоритма. Для этого необходимо взять половину большого листа ватмана и провести зеленым фломастером линии на расстоянии 10 мм от края. Образуется внутренний прямоугольник, в котором можно расписать блоки алгоритма. Укрепляется он на стене в удобном для вас месте, либо перед рабочим столом дома, или можете носить его с собой. Экран мысленного взора будет притягивать внимание учащегося, и способствовать активизации его деятельности. Очень важно, чтобы каждый обучаемый нарисовал «Таблицу алгоритма» своей рукой. Со временем зрительный образ как бы стирается, но остается навык чтения, основанный на 7 указанных блоках алгоритма чтения текста.

Наша задача заключается в том, чтобы продемонстрировать новую программу чтения и добиться, чтобы эта программа работала всегда. Проверить эффективность использования алгоритма можно на практических и семинарских занятиях по

методике преподавания литературы по блоку «Изучение художественных произведений в их родовой специфике». Для алгоритмического чтения можно использовать рассказы А.П.Чехова, И.А.Бунина, И.С.Тургенева, «Сказки» Салтыкова-Щедрина, повести И.Куприна, романы И.С.Тургенева, Ф.М.Достоевского, Ч.Айтматова, пьесы А.Н.Островского, А.П.Чехова, лирические произведения А.С.Пушкина, М.Ю.Лермонтова, М.Цветаевой и др.

Таблица алгоритма чтения рассказа

	Блоки алгоритма	Художественное произведение
1.	Автор. Название. Выходные данные	А.П.Чехов. Смерть чиновника. 1883г.
2.	Жанр (повесть, рассказ, роман, драма, поэма, стихотворение и т.д.)	Рассказ
3.	Тема произведения	Тема «маленького человека»
4.	Содержание. Сюжет	Случай. Чиновник чихнул в театре и обрызгал лысину генерала. Испугался. Генерал важный. Чиновник извинился перед ним «раз до пяти», из-за чего генерал рассердился окончательно. Чиновник не выдержал крика генерала и умер. Несерьезный исходный момент (чиновник чихнул) и серьезное последствие (чиновник умер)
5.	Художественные особенности (языковые) литературного произведения	Юмор, ирония, отсутствие открыто выраженного авторского отношения, лаконизм. Повествование ведется в динамичной форме – форме диалога; использована форма гротеска
6.	Главные герои, образы	Иван Дмитриевич Червяков – чиновник, Брижжалов – статский генерал

7.	Мое отношение к произведению /	Рассказ понравился. Испытал чувство сострадания к герою Червякову. Презираю малодушие, раболепие и страх маленького человека. Мне кажется, страх унижает человека.
----	-----------------------------------	--

Предлагаемая техника «Алгоритм чтения» направлена на выявление уровня знаний студентов по изучаемому произведению.

Научившись применять алгоритм чтения художественных текстов, мы сможем эффективно использовать его в нашей повседневной практике.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Какие жанры эпических произведений русской литературы изучаются в школе, в лицее, в колледже?

2. Как следует организовывать своевременное прочтение текстов? Каково соотношение классного и домашнего чтения?

3. Каким образом учитывается своеобразие восприятия текста учащимися групп с нерусским языком обучения на русском языке?

4. Какие методы и приемы анализа темы, идеи, сюжета, композиции, системы образов эпического произведения наиболее эффективны?

5. Как осуществляется идейно-эстетическое воспитание учащихся в процессе анализа эпических произведений русской классической литературы?

6. Если значительное по объему эпическое произведение текстуально изучается в сокращении (отдельные главы), как обеспечить целостность его восприятия и изучения?

ЛИТЕРАТУРА

1. Анализ художественного текста. Сб.статей /Под ред. .М. Шанского и др. Вып.1.- М., 1976.

2. Браже Т.Г. Целостное изучение эпического произведения. Пособие для учителя. - М., 1964.

3. В мире литературы. Учебник для школ гуманитарного профиля. 11 класс. Под ред. А.Г.Кутузова. - М., 2004.

4. Зальдинер М.А., Тодоров Л.В., Губина Ф.И. Методика преподавания русской литературы в старших классах национальной /узбекской/ школы. -Т., 1980.

5. Ионин Г.Н., Хватов А.И. Русская литература XX века. Учебное пособие для 11 класса.-М.,1994.

6. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество.- М.: 1990.

7. Литература. Русская классика.9класс:Учебник-практикум /Под.ред. Г.И.Беленького.- М., 1997.

8. Маранцман В.Г. Анализ художественного произведения и читательское восприятие школьников. - Л., 1974.

9. Карпов И.И., Старыгина Н.Н. Открытый урок. Русская классическая литература. – М., 2001.

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

11. Проблемы анализа художественного произведения в школе: Методические рекомендации для студентов /Ответ. ред. О.Ю.Богданова. - М.,1996.

12. Русская литература XX века.11 класс В 2-х частях/Под ред. В.В.Агеносова. - М., 1996.

13. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии.- М., 1998.

14. Шевандрин В.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности.- М., 1999.

15. Ямбург Е.А.Школа для всех.- М., 1997.

Анализ литературного произведения

Анализ литературного произведения можно осуществлять в следующем порядке:

1) **тематика** произведения – выбранные писателем социально-исторические характеры в их взаимодействии;

2) **проблематика** – наиболее существенные для автора свойства и стороны уже отраженных характеров, выделенные и усиленные им в художественном изображении;

3) **пафос** произведения – идейно-эмоциональное отношение писателя к изображенным социальным характерам (героика, трагизм, драматизм, сатира, юмор, романтика и сентиментальность).

Пафос – высшая форма идейно-эмоциональной оценки жизни писателя, раскрываемая в его творчестве. Утверждение величия подвига отдельного героя или целого коллектива является выражением *героического* пафоса, причем действия героя или коллектива отличаются свободной инициативой и направлены к осуществлению высоких гуманистических принципов. Предпосылкой героического в художественной литературе является героика действительности, борьба со стихиями природы, за национальную свободу и независимость, за свободный труд людей, борьба за мир.

Когда автор утверждает дела и переживания людей, которым присуще глубокое и неустранимое противоречие между стремлением к возвышенному идеалу и принципиальной невозможностью его достижения, то перед нами *трагический* пафос. Формы трагического весьма разнообразны и исторически изменчивы. *Драматический* пафос отличается отсутствием принципиального характера противостояния человека внеличностным враждебным обстоятельствам. Трагический характер всегда отмечен исключительной нравственной высотой и значительностью. Различия характеров Катерины в «Грозе» и Ларисы в «Бесприданнице» Островского наглядно демонстрируют разницу в указанных видах пафоса.

Большое значение в искусстве XIX-XX веков приобрел *романтический* пафос, с помощью которого утверждается значительность стремления личности к эмоционально предвосхищаемому универсальному идеалу. К романтическому близок *сентиментальный* пафос, хотя его диапазон ограничен семейно-бытовой сферой проявления чувств героев и писателя. Все эти виды пафоса несут в себе **утверждающее начало** и реализуют возвышенное как основную и наиболее общую эстетическую категорию.

Общей эстетической категорией отрицания негативных тенденций является категория комического. **Комическое** – это форма жизни, претендующая на значительность, но исторически

изжившее свое положительное содержание и поэтому вызывающая смех. Комические противоречия как объективный источник смеха могут быть осознаны *сатирически* или *юмористически*. Гневное отрицание социально опасных комических явлений определяет гражданский характер пафоса сатиры. Насмешка над комическими противоречиями в нравственно-бытовой сфере человеческих отношений вызывает юмористическое отношение к изображаемому. Насмешка может быть как отрицающей, так и утверждающей изображаемое противоречие. Смех в литературе, как и в жизни, чрезвычайно многообразен в своих проявлениях: улыбка, насмешка, сарказм, ирония, сардоническая усмешка, гомерический хохот.

Художественная форма включает:

Детали предметной изобразительности: портрет, поступки персонажей, их переживания и речь (монологи и диалоги), бытовая обстановка, пейзаж, сюжет (последовательность и взаимодействие внешних и внутренних поступков персонажей во времени и пространстве).

Композиционные детали: порядок, способ и мотивировка, повествования и описания изображаемой жизни, авторские рассуждения, отступления, вставные эпизоды, обрамление (*композиция образа* - соотношение и расположение предметных деталей в пределах отдельного образа).

Стилистические детали: изобразительно-выразительные детали авторской речи, интонационно-синтаксические и ритмико-строфические особенности поэтической речи в целом.

Схема анализа литературного произведения

1. История создания.
2. Тематика.
3. Проблематика.
4. Идеальная направленность произведения и его эмоциональный пафос.
5. Жанровое своеобразие.
6. Основные художественные образы в их системе и внутренних связях.
7. Центральные персонажи.
8. Сюжет и особенности строения конфликта.

9. Пейзаж, портрет, диалоги и монологи персонажей, интерьер, обстановка действия.

10. Речевой строй произведения (авторское описание, повествование, отступления, рассуждения).

11. Композиция сюжета и отдельных образов, а также общая архитектура произведения.

12. Место произведения в творчестве писателя.

13. Место произведения в истории русской и мировой литературы.

Примерный план характеристики художественного образа-персонажа

Вступление

1. Место персонажа в системе образов произведения.

Главная часть

2. Характеристика персонажа как определенного социального типа:

Социальное и материальное положение.

Внешний облик.

3. Своеобразие мировосприятия и мировоззрения, круг умственных интересов, склонностей и привычек:

а) характер деятельности и основных жизненных устремлений.

б) влияние на окружающих (основная сфера, виды и типы воздействия).

4. Область чувств:

а) тип отношения к окружающим.

б) особенности внутренних переживаний.

5. Авторское отношение к персонажу.

6. Какие черты личности героя выявляются в произведении:

а) с помощью портрета.

б) в авторской характеристике.

в) через характеристику других действующих лиц.

г) с помощью предыстории или биографии.

д) через цепь поступков.

е) в речевой характеристике.

ж) через «соседство» с другими персонажами.

з) через окружающую обстановку.

Заключение

Какая общественная проблема привела автора к созданию данного образа?

2. Изучение лирических произведений

Невозможно найти верное направление учебного процесса изучения лирических произведений, если не знать ее объективных свойств как особого феномена искусства слова.

Лирика, как и другие роды литературы, отображает действительность. Но совершает она это своими, собственными только этому роду литературы, способами.

В центре лирического произведения стоит образ лирического героя, в восприятии которого и предстает перед читателем действительность. Через образ лирического героя поэт передает свою задушевную идею, пафос стихотворения. Определение состояния лирического героя называют образом-переживанием. В лирических произведениях запечатлевается чаще всего такое переживание, которое выражает лучшие стороны человеческой души.

Однако заметим, что образ лирического героя создается не так, как образ-персонаж. Этот образ лишен внешнего изображения и выражен в его переживаниях, настроениях, в движении души. Так мы воспринимаем переживания лирического героя стихотворения «Летний вечер» Ф.И.Тютчева, «Я вас любил» А.С.Пушкина, «И скучно, и грустно» М. Ю. Лермонтова, «Неуютная, жидкая лунность...» С.Есенина, «Как усыпительна жизнь!» Б.Л. Пастернака, «Баллада о любви» В.С.Высоцкого и многих других шедевров русской поэзии.

Почему происходит так, что «чужое» чувство, переживание становится «моим»?

При чтении истинно художественного произведения поэзии, как и при слушании хорошей музыки или песни, обязательно возникает читательское сопереживание благодаря ассоциациям, рождающимся в процессе восприятия данных видов искусства. При этом лирическое стихотворение как бы опрокинуто в душевный личный мир читателя. Оно пробуждает его

эмоциональную память, вызывает воспоминание о лично пережитом или передуманном, которое по своему содержанию так близко душевному миру лирического героя стихотворения. Тогда чувства и идеалы лирического героя «принимаются как свои». (Н. Гей. *Искусство слова*. – М.: 1967, С. 321.)

Многие лирические стихотворения фиксируют не движение, а мгновение жизни. В этом отношении они близки произведениям живописи. В том и другом виде искусства запечатленное мгновение глубоко содержательно (достаточно вспомнить картины художников-импрессионистов – Дега, Ваг Гога и др.). Лирические стихи обращены к эмоционально богатому читателю, и это в какой-то мере затрудняет ее восприятие.

Лирика отличается еще одной важной чертой – многие ее произведения поднимают вечные темы и мотивы. И хотя лирическое стихотворение рождается в определенную эпоху и порождается ею, такое произведение продолжает жить и в последующие века. Происходит это потому, что в лирике выражены извечно свойственные человеку переживания. Так «Пророк» А.С.Пушкина и «Пророк», М.Ю Лермонтова и сегодня пробуждают в читателе беспокойство души, романтику исканий, а стихотворение «Летний вечер» Ф.И.Тютчева вносит умиротворение в душу подростка. В этих лирических произведениях осязатима, по признанию современного литературоведа, «сращенность художественной мысли, образа и слова» (В.Д.Сквозников. *Реализм лирической поэзии*. – М.: 1975, С.10).

Вся художественная форма стихотворения служит раскрытию внутреннего состояния характера (переживания) лирического героя.

Следующая особенность лирики – стихотворный тип ее речи, усвоение которой требует от обучающихся больших усилий, приводящих к более высокой степени овладения русской речью и уровнем его выразительности.

Ритмическая речь в стихотворении дробится на сопоставляемые между собой единицы, из элементов которых состоит каждая новая поэтическая строка. В стихотворении «Я вас любил» А. С. Пушкина равномерность (ритмичность) строк создается почти одинаковым количеством слогов в каждой из

них, (10 - 11); каждые 4 строки создают строфу; стопа носит характер ямба; повторы “Я вас любил” придают стиху напевный характер. В каждой строке есть одинаковое количество фразовых звеньев, что определяет равномерность пауз. При ритмической организации стиха (а именно таким является стихотворный текст) его лексико-речевое выражение тоже становится ритмическим.

Характеризуя тип стихотворной речи, можно сказать, что поэт сам показывает, как должен быть прочитан текст. При этом автор дает различные сигналы членения речи: перенос, цезура, строка, стихотворная лексика и др. Структурой стиха поэт ведет читателя к осмыслению его смысла в таком направлении, как того хочет автор, сдерживает возможное разночтение, как это бывает в прозаическом тексте. Проиллюстрируем это положение на примере одного из стихотворений А.С.Пушкина, анализируемое в книге С.В. Калачевой “Выразительные возможности русского стиха” - М., 1977, С.99-100:

Как известно, предложение при одном и том же лексическом составе может приобретать различное значение благодаря перестановке логического ударения. Вот, например, в стихотворении Пушкина одно за другим следуют простые предложения:

Я пережил свои желанья.

Я разлюбил свои мечты.

Остались мне одни страданья.

Плоды сердечной пустоты.

Но как ни проста синтаксическая форма каждого из четырех отрезков, вне стихотворной структуры она давала бы возможность различного их осмысления. В первом предложении можно сделать четыре разных ударения. Если подчеркнуть местоимение я, то высказывание приобретает противительный смысл; в то время как другие живут своими желаниями, я их уже пережил. Можно перенести акцент на сказуемое (пережил), и тогда главным станет воспоминание о том, как обогатили меня эти переживания, как важно, что я не просто скользил по впечатлениям бытия, а отдавался им со всей полнотой – переживал их. Ударение на втором местоимении свои также изменит содержание высказывания, дав возможность предположить, что

на место своих, чисто личных переживаний, пришли иные, может быть, общественные, гражданские. Наконец, ударение на последнем слове (желанья) подчеркивает чувство опустошенности. В прозаическом тексте читатель встал бы перед выбором одного из предложенных интонационных вариантов, стихотворный текст освобождает от сомнений".⁴

Как достигается это освобождение от разночтения?

Во-первых, обязательным в стихе ударением, которое ставится в конце строки (постоянное, константное ударение). Для этого необходимо выделить последние слова в каждой строке

Во-вторых, размер стиха Пушкина (ямб) не позволяет поставить ударение на первом нечетном слоге, поэтому исключает логическое ударение на слове я.

Стиху свойственна повышенная экспрессивность, что объясняет повышенную, в сравнении с прозой, эмоциональную окраску содержания стиха (в этом-то и особенность лирики, как эмоционального отражения действительности)

Слово - «языковое лицо автора» (М. М. Бахтин. *Вопросы литературы.* - М., 1975. С. 110.). Выполняя свою особую роль в поэзии, оно одновременно раскрывает всю присущую ему изобразительно-выразительную силу. (Л. Гинзбург. *О лирике.* - Л., 1976., С. 10.).

Методист Е. Маймин предлагает свою версию значимости слова в лирическом произведении. Проиллюстрируем эту версию.

Ночевала тучка золотая
На груди утеса-великана,
Утром в путь она умчалась рано,
По лазури весело играя;
Но остался влажный след в морщине
Старого утеса. Одиноко
Он стоит, задумался глубоко
И тихонько плачет он в пустыне.

«Тучка золотая» — это реально почти и не осмысляется, реально это трудно понять и увидеть. Но «туча» — женского рода. Не облако, не облачко, а туча — хотя в некоторых отношениях, с точки зрения фактического правдоподобия,

«облачко» подходило бы больше. Род имени существительного, в значительной мере потерявший свою значимость как категория грамматическая, живет полной жизнью как категория художественная и стилистическая. В целях простого общения нам безразлично, мужского, или среднего, или женского рода слово «туча». Но в художественном контексте, когда мы имеем дело со словом-образом, это оказывается необычайно важным. «Туча» ассоциируется с женским началом. Но у Лермонтова не «туча», а «тучка». Уменьшительно-ласкательная форма слова придает ему дополнительные и очень существенные в сюжетном смысле оттенки. «Тучка» - это не только женское, но и нежное начало. Эпитет «золотая», который лишь с трудом соотносится с тучей в обыденном нашем сознании, вводит и подчеркивает этот художественно важный признак.

Такое восприятие образа, заключенного в первом стихе, поддерживается и усиливается образным смыслом второго стиха: «на груди утеса-великана». Слово «утес» мужского рода. Слово и само по себе, и еще больше рядом со словом «тучка» естественно вызывает представление о чем-то сильном, мужском, огромном — и не очень складном.

Слова и образы стихов поэта - вызвали в представлении читателя достаточно определенный, хотя и без лишней конкретизации образ: нечто прекрасное, нежное, женственное находит приют у мужского, большого, сильного. Это совсем не о тучке и утесе, а о человеке и человеческом. Первые два стиха дают смысловой ключ к стихотворению. Их особое, образно-ассоциативное осмысление читателем определяет восприятие всего последующего.

Слова из пятого стиха — «в морщине», подобно словам «на груди», «задумался» и «плачет», - не совсем обычная метафора. Появление их во второй строфе подготовлено внутренне, из глубины: оно вызвано драматическими перипетиями сюжета («утром в путь она умчалась рано...»), возникновением мотива одиночества. Слова «морщины» и «старого» выступают в стихотворении Лермонтова не в связи с утесом вообще, а в связи с утесом покинутым и тоскующим. И это не только более драматично, но и психологически более оправдано: старость

ощущается особенно остро, когда осознаются потери и одиночество.

Предельно сгущена, сконцентрирована в лирическом сюжете и его развязка. В стихотворении Лермонтова она заключена в одном последнем слове «пустыня». Слово «пустыня» является неким психологическим итогом рассказанного поэтом. Оно выявляет и подчеркивает основной мотив стихотворения «Утес» - мотив неразделенной любви и душевного одиночества». (Е.А.Маймин. *Опыты литературного анализа*. - М.: 1972. С. 191-194.).

Эта несколько пространная цитация приводит к очень важному дидактическому выводу: работа с лирическим стихотворением вызывает глубокие ассоциативные связи, образы, думы - высшую форму восприятия искусства.

Заметим, что поэтическое слово в стихотворении - образ, и этим оно отличается от слова, как оно раскрывается в толковом словаре. Но не следует думать, что всегда, в каждом стихотворении каждое слово — образ, метафора, что каждое стихотворение скрывает в себе подтекст. Есть и одноплановые стихотворения, в которых «главенствует прямота и однозначность высказывания» (Л.Озеров).

Методика работы с лирическим произведением

В школьной практике, нередко методика работы над стихотворением примерно такова: учитель произносит вступительное слово (кто написал стихотворение, о чем оно), затем объясняет значение новых для учащихся слов, встречаемых в данном стихотворении. Далее он читает вслух стихотворение. Часто первое чтение выступает как комментированное чтение, в ходе которого учитель довольно подробно разъясняет лексическое значение отдельных выражений и их логический смысл. После этого стихотворение читается по строфам учащимися; в процесс чтения учитель исправляет ошибки учащихся в произношении. Иногда на уроке можно провести проверочную работу, нацеленную на выявление творческих способностей обучаемых. Анализ лирического произведения предваряет рассказ учителя об идейном содержании его. Учебная же деятельность учащихся сводится к тому, что они должны выучить стихотворение

наизусть или подготовиться дома к выразительному чтению его, уметь пересказывать содержание учебной статьи, в которой анализируется данное стихотворение. При такой работе над стихотворением исключается эмоциональное восприятие лирики, отсутствует активная учебная, познавательная деятельность учащихся.

На наш взгляд, методика работы с лирическим произведением можно осуществлять в таком направлении:

- Учащиеся, в целях пробуждения своего воображения и вызова эмоционального отклика, должны читать стихотворение медленно и вдумчиво.

- Учителю всегда помнить о том, что эмоциональное восприятие стихотворения во многом зависит от уровня знаний учащихся, их литературоведческих знаний.

- Учителю необходимо решительно изменять, каждый этап работы над стихотворным произведением, обеспечивая восприятие лирики как особого рода литературы.

- Следует помогать учащимся, осознавать каждое отдельное стихотворение поэта как звено в цепи его творчества, как один из примеров выражения авторской концепции человека и жизни.

- Помочь учащимся видеть в лирических произведениях ее общечеловеческое содержание, и значение, особо выделяя ее роль в обогащении родной для учащихся лирики.

- При анализе лирического произведения, концентрировать внимание обучаемых на духовно-нравственную проблемы.

- В целях углубления эмоционального отклика учащихся на содержание изучаемой поэзии опираться на соответствующие музыкальные, вокальные и художественно-речевые произведения.

- Совершенствовать устную и письменную речь учащихся.

- Помнить, что выразительное чтение стихотворения возникает в результате, а не в начале изучения; что оно завершает, а не начинает работу над стихотворным произведением.

Вступительное занятие как установка на восприятие и понимание лирического произведения

При изучении лирических произведений возникает самая трудная задача - как подготовить учащихся к эмоциональному восприятию стихотворения?

Мы, полагаем, что познавательная подготовка необходимой для работы информации произойдет, если она будет "очеловечена", т.е. связана со страницами жизни поэта, общественным резонансом на появление данного стихотворения, жизнью стихотворения во времени и др. Для этого учащиеся необходимо знать:

- чем вызвано к жизни данное стихотворение?
- как оно было оценено современниками поэта?
- почему и сейчас мы его изучаем?

Важнейшая задача вступительного занятия - оптимально снять трудности эмоционального восприятия стихотворения при первичном его чтении.

Чаще всего учителя начинают работу над лирическим произведением с комментированного чтения. Такой путь начальной работы с текстом, как показывают наши наблюдения, иногда снижает интерес, особенно учащихся старших классов к изучению лирических произведений: последние становятся для них обычным языковым, а не эмоциональным текстом.

Мы полагаем, что при удовлетворительных условиях работы учителя-словесника первоначальное знакомство учащихся со стихотворением должно произойти при прослушании эмоционально-выразительного чтения его учителем или мастером художественного слова, при условии, что этому прослушиванию должно предшествовать познавательно-эмоциональное вступительное занятие.

Итак, первое восприятие стихотворения произошло. Однако при этом вызван лишь общий эмоциональный отклик на него, у учащихся появилось неосознанное ими переживание и довольно общее представление о реалиях стихотворения - все это должно быть осмыслено и углублено проникновением в художественную ткань стихотворения. Первый шаг в этом направлении

учащиеся сами не могут сделать. Его совершает учитель, давая, прежде всего комментарии к словарному материалу стихотворения. Одним из таких комментариев является лингвостилистический.

Лингвостилистический комментарий (разбор) не нужно отождествлять с тем углубленным анализом, который наступает после первичного чтения (восприятия) стихотворения. Правда, на обеих ступенях работы со стихотворением исследуется один и тот же объект. Но нужно помнить о различии целей, методов и содержания каждого из разборов.

Представим это положение в форме таблицы и прокомментируем их функции.

Лингвостилистический разбор стихотворения Функции	Углубленный анализ стихотворения Функции
1. Носит пропедевтический характер, подготавливает учащихся к анализу стихотворения, создает базу для аналитической деятельности учащихся; чаще всего это делается путем расширения историко-литературных, языковых и других, знаний учащихся. 2. Разбор ведет учитель, при этом знания учащиеся получают в готовом виде. 3. Лингвостилистический комментарий обращен главным образом к языковому материалу стихотворения. 4. Дается до чтения учащимися стихотворения, частично уже во вступительном занятии, во вступительном слове учителя.	1. Создает обогащенное интеллектуально - эмоциональное восприятие поэтического произведения 2. Анализ вызывает активную мыслительно-эмоциональную деятельность учащихся 3. Углубленный анализ обращен ко всем компонентам произведения: лексике, интонации, ритмике, композиции, лирическому герою и др. 4. Углубленный анализ идет после ознакомления учащихся со стихотворением, в процессе чтения как вида учебной деятельности учащихся

Уровни лингвостилистических комментариев различны:

* Лексический комментарий требует объяснения прямого и переносного значения слов в данном стихотворении, особенности словоупотребления в данном художественном тексте, объясняемые историко-литературными и языковыми факторами.

* Синтаксический комментарий направлен, прежде всего, на облегчение осознания фактического содержания текста. И только в самых благоприятных педагогических условиях он может подняться до вскрытия стилистического и эстетического значения синтаксической структуры стихотворения. Этому оказывает существенную помощь, в частности, установление порядка слов в предложениях стихотворения.

* Фонетический комментарий проводится на начальном уровне, имея целью обратить внимание учащихся на произносительные нормы, особенности данного стихотворения: скажем, произнесение е, а не ё в рифмующихся словах; неслоговое созвучие в рифмах и др.

Создав определенную базу для активизации учебной деятельности учащихся, учитель использует фонетический комментарий к стихотворению. Учащиеся приступают к более тщательному чтению и анализу, что приведет их к углубленному восприятию художественного произведения. Естественно, что деятельность учащихся носит интеллектуально-эмоциональный характер.

Основная цель анализа стихотворения – осознать переживание, которое лежит в основе текста. Путь к такому осознанию (и тем самым к сопереживанию) проходит, прежде всего, через работу над словом стихотворения.

Внимание к слову должно находиться в центре процесса анализа стихотворения. Поэтому необходимо постоянно напоминать учащимся о роли слова в стихотворении, что переживание, обобщенное в стихотворении, заключено в его слове. Образ-переживание воспринимается через слово стихотворения. А «слово в стихотворении – это слово-переживание» (Л. И. Тимофеев). Недостаточно объяснять обучаемым только лексическое значение слова, как оно дано в словарях, достаточно соотнести его (доминирующее слово) со

всем стихотворным контекстом. И проделывать это необходимо каждый раз при разборе стихотворения.

Внимание к идейной нагрузке слова обостряется еще и в тех случаях, когда исследуются имеющиеся варианты текста изучаемого стихотворения. Вот почему так важно обратить внимание учащихся на изменения лексического материала (пометки и замечания) автором, которые делал поэт в ходе работы над тем или иным стихотворением. Учащимся должны осмысливать двойственную (лексическую и поэтическую) функцию слова. Однако, они не должны забывать о том, что каждое из значений слов раскрывается отдельно, независимо: лексическое — лингвистами (в толковых словарях), а поэтическое — литературоведами. Например, прежде чем приступить к чтению и анализу стихотворения «Узник» А.С.Пушкина, учитель записывает на доске слова: *человек, орел, решетка, гора, простор*, поясняет лексическое значение этих слов, вместе с учащимися составляет с этими словами предложения.

Учителю необходимо объяснить своим воспитанникам о важных функциях поэтического слова. Поэтические слова не только создают определенный фон, окружающий воображение читателя (горы, море и т. п.), но одновременно раскрывает душу человека, его восприятие окружающего мира, чувства, желания, стремления. Организованная нами лексическая работа по стихотворения «Узник» А.С. Пушкина, как показали наши наблюдения, оживляла интерес учащихся к метафорическому языку стихотворения: «решетка» становится символом заточения, неволи; «морские края, горы, ветер...» — это уже реалии свободы. После лексической работы, учащиеся приступали к чтению и анализу стихотворения. И эта работа давала хороший результат.

Учебная программа по литературе, предназначенная для школ с русским языком обучения, предусматривает изучение творчества Б.Пастернака в старших классах общеобразовательной школы. Особое значение приобретает способность учащихся чувствовать слово, в частности: воспринимать его грани, оттенки, понимать его многозначность.

У Бориса Пастернака стихи сочиняются природой. То, что воспроизводится в его стихах не увидено, а «прочувствовано» поэтом. Олицетворение природы в его поэтических творениях, является способом передачи чувств человека, который может выражаться на «площади» одного и того же слова или синтаксического блока. Картина душевной летней ночи в период засухи, когда ожидаемая и близкая гроза проходит стороной, представлена на первом плане стихотворения «Душная ночь». Но мы сразу же ощущаем плохое настроение лирического героя, для которого наступление ночи – причина разлуки (обратите внимание, что две противоположности слиты в единое целое).

Языковое пространство «работает» на внешнее описание среды и описание внутреннего переживания героя:

Накрапывало, - но не гнулись

И травы в грозном мешке,

Лишь пыль глотала

Дождь в пилулях,

Железо в тихом порошке.

Селенье не ждало целенья,

Был мак, как обморок, глубок,

И рожь горела в воспаленьи,

И в лихорадке бредил Бог.

Пастернак попытался оживить яркость образного языка в поэзии. Нарушая обычное соотношение двух смыслов в метафоре, он «заставил жить» самостоятельной жизнью переносное, возвысив его над прямым значением:

С постов спасались бегством *стоны*,

За ними в бегстве *слепли* следом

Меж мокрых веток с ветром *бледным*

Из зрительно достоверной зарисовки вырастает тема болезни (*глотала, дождь в пилулях, железо в тихом порошке, как обморок, горела в воспаленьи, лихорадке бредил Бог, бессонной, стоны, ветром бледным*), которая все дальше уводит нас от характеристики пейзажа и подводит к восприятию темы лирического героя. Лирический герой – наблюдатель болезненного состояния природы накануне душевной предгрозовой ночи. Через восприятие им одушевленного («олицет-

воренного») пейзажа ощущается мотив печального, душевного состояния человека.

За образом картины природы, скрытой рядом ассоциаций, развивается заданная в названии стихотворении тема ночи. Тема ночи вводится заглавием лирического текста (Душная ночь), и поддерживается некоторыми словесными характеристиками: *селенье не ждало целенья, мак, как обморок, глубокий* (интенсивность черного цвета сердцевины мака). Поэт создает словесный ряд, по характеру - ассоциативный: **мак - дурман - обморок - глубокий обморок - глубокая ночь - глубокий сон - мак глубокий, как сон, как ночь, как обморок**, передающий бессонную широту тайного мироздания поэта. Нарисованный пейзаж и рассказ поэта о своем восприятии бессонной «душной ночи» взаимопроникают друг в друга, выражают два плана - изобразительный и выразительный, которые идут в едином потоке.

Таким образом, анализ лирических произведений на уроках литературы предусматривает два уровня (средний и продвинутый) работы: сначала идет разбор индивидуальных образов, (картин природы, настроений и переживаний автора или лирического героя и др.) и поэтических средств их создания, затем вскрывается художественно обобщенный смысл стихотворения, авторская оценка (концепция) жизни и человека.

Первый шаг в разборе стихотворения делается в направлении учебной работы воссоздающим воображение учащихся, последние же обязательно должны «увидеть» образные рисунки стихотворения и уметь устно «нарисовать» их. Не следует торопить учащихся переводить конкретные образы в понятия, необходимо дать им время (возможность) «пожить» в конкретных реалиях стихотворения. Например, в стихотворении «На холмах Грузии...» А.С.Пушкина увидеть горы, холмы Кавказа, «услышать» шум реки Арагвы, а потом раскрыть их понятийный смысл. Позднее выясняется позиция автора или лирического героя, поэтическая нагрузка его лексики, структура, интонационных особенностей, языковые фигуры и т.д.

Большое значение в анализе лирических произведений имеют рифмы. Разбор рифм требует систематического развития

речевого слуха учащихся и одновременно создания и углубления навыков орфоэпического чтения. Особое внимание должно быть обращено на семантическую и поэтическую нагрузку рифмующихся слов, их роль в выражении авторской идеи. Следует помнить, что задача рифмы - не только членить речь на стихи (строки), но и связывать их в единое целое. Для этой (последней) цели так важно выписывать рифмующиеся строки, устанавливая при этом их связь: смысловую, логическую и поэтическую.

В процессе анализа стихотворения очень важно углублять знания учащихся и о системе стихосложения (в школе они знакомятся со стихотворной строкой, рифмой, системой пауз). Это нужно для более глубокого осознания авторской идеи, для выразительности речи учащихся, для развития их русского речевого слуха. Последняя цель достигается при усвоении характера стоп русской поэзии XIX века. Полезно при этом воспроизводить (отмечать простым карандашом) над стихотворными строками графический рисунок размера, т. е. выделять стопы и скандировать его размер (например: -/ ямб, / - хорей и т.д.).

Анализ стихотворения требует осознания комплекса художественных средств выражения его содержания, характера индивидуальных образов.

Постижение обобщенного смысла стихотворения - другая ступень его анализа и довольно трудная для учащихся. Возможно, это связано с неизбежным субъективным (ассоциативным) характером его восприятия. Если учитель умело ведет учащихся к обнаружению глубинного смысла стихотворения через осмысление авторской позиции и поможет обучаемым раскрыть черты, взгляды, чувства лирического героя, и тот выбор жизненного пути, поведения, которые избирает в этих условиях лирический герой то естественно, ему намного проще достигать намеченные цели урока.

Чтобы закрепить в сознании учащихся обобщенный смысл стихотворения и тем самым облагородить их нравственную сферу, полезно завершить работу над стихотворением вопросом, обращенным к учащемуся: Какое чувство выражал бы твой голос при чтении лирического произведения?

Обобщенный смысл стихотворения учащимся следует видеть в каждой анализируемой строфе. Ошибочно было бы думать им, что каждая часть стихотворения тематически закончена, и локальна в смысловом отношении. Не стоит забывать о том, что в любом стихотворении ее самостоятельность относительна. Строфа - звено в развертывании обобщенного смысла стихотворения, а не законченная его часть.

Завершает анализ лирического произведение выразительное чтение его мастерами художественного слова, при котором восприятие обучаемого будет эмоционально обогащенным.

Учащимся необходимо помнить о важной роли звуков, ритма, интонации, придающих лексике эмоциональную окраску, и образующие целостную выразительную систему речи. Система речи обусловлена стоящим за ней переживанием, состоянием характера лирического героя, созданием его целостного образа. Отдельные явления и предметы, с которыми связано это переживание, не являются самостоятельными художественными образами, они подчинены задаче раскрытия переживания (как, скажем, в стихотворении «Анчар» — Пушкина анчар, раб, владыка и др.). В свою очередь, это переживание не является самоцелью художественного изображения, оно отражает и обобщает определенные общественные настроения, возникающие в определенной общественной обстановке. Конкретный материал, на котором развертывается данное переживание, может непосредственно воспроизводить черты окружающей поэта жизненной обстановки, либо может рисовать условные или исторически отдаленные картины жизни (пример первого — стихотворение Лермонтова «Смерть Поэта», пример второго — «Анчар»).

Следует выделить виды деятельности учащихся при изучении лирических произведений: устное рисование реальных, запечатленных в стихотворении, написание стихотворений-миниатюр на разные темы, заучивание наизусть крылатых выражений из стихотворений (например, «И сердце вновь горит и любит — оттого, что не любить оно не может!»), самостоятельный подбор стихотворения по теме крылатого

выражения, составление стихотворных альбомов (связанных тематически), подбор стихотворений для запланированных литературных вечеров, прослушивание стихов поэтов-бардов, прослушивание стихов, положенных на музыку известных композиторов - Баха, Бетховена и др.

Методическая консультация

Литературный ракурс изучения поэзии серебряного века в школе

Конкретный материал по поэзии серебряного века и теоретико-литературный ракурс его рассмотрения соответствуют тем базовым понятиям, которые используются в действующих ныне программах для образовательных учреждений Узбекистана.

Произведения поэтов серебряного века, безусловно, сложны для восприятия учащихся школ и академических лицеев, поэтому мы сочли целесообразным предложить урок по теме: «Поэзия серебряного века». Программа предусматривает изучение теоретически-обоснованных эстетических принципов модернистских направлений, таких как: символизм, акмеизм, футуризм. Осмысление поэзии идет на новом творческом уровне

Вступительное слово учителя

Эпоху конца XIX - начала XX века в России принято называть «серебряным веком» (см. Болдырев Е.М., Леденев А.В. Поэзия серебряного века в школе.- М., 2002. с.203.).

Появившись по аналогии с понятием «золотой век», обозначавшим пушкинский период русской литературы, новая историко-литературная формула вскоре стала использоваться по отношению ко всему художественному и духовному наследию российской культуры начала XX века.

В поэзию серебряного века включены все модернистские поэтические течения начала века, а также послереволюционное творчество поэтов - детей серебряного века, перешагнувшие временные границы эпохи. Сегодня 'мы с вами поговорим о

символизме, самом первом и значительном модернистском течении в России.

По времени формирования и по особенностям мировоззренческой позиции в русском символизме принято выделять два основных этапа. Поэтов, дебютирующих в 1890-е годы, называют «старшими символистами». К ним относятся В.Брюсов, К.Бальмонт, Д.Мережковский, З.Гиппиус, Ф.Сологуб и другие.

В 1900-е годы в символизм влились новые силы, существенно обновившие облик течения именуемой «младосимволистами» (А.Блок, А.Белый, Вяч.Иванов и др.).

Старших и младших символистов разделял не только возраст, сколько разница мироощущений и направленность творчества.

Философия и эстетика символизма складывалась под влиянием различных учений – от взглядов античного философа Платона до современных символистам философских систем В.Соловьева, Ф.Ницше и А.Бергсона.

Символизм обогатил русскую поэтическую культуру множеством открытий. Они придали поэтическому слову неведомую прежде подвижность и многозначность, научили русскую поэзию открывать в слове дополнительные оттенки и грани смысла. Плодотворными оказались их поиски в сфере и поэтической фонетики. В.Бальмонт, И.Анненский, В.Брюсов были мастерами выразительного ассонанса и эффективной аллитерации.

Символизм пытался создать новую философию культуры, стремился, пройдя мучительный период переоценки ценностей, выработать новое универсальное мировоззрение. При внешних проявлениях элитарности и формализма символизм сумел на практике наполнить работу с художественной формой новой содержательностью и, главное, сделать искусство более личностным.

Особенности символического искусства мы рассмотрим на примере изучения творчества В.Брюсова.

1-этап

Сообщение учащихся: Лирика Валерия Брюсова.

Сообщение осуществляется по выбранному плану:

1. Личность В.Брюсова.
2. Эстетические взгляды поэта.
3. Проблемы лирических произведений.

2-этап

Чтение стихотворения «Кинжал» В.Брюсова

Из ножен вырван он и блещет вам в глаза,
Как и в былые дни, отточенный и острый.

Поэт всегда с людьми, когда шумит гроза,
И песня с бурей вечно сестры.

Когда не видел я ни дерзости, ни сил,
Когда все под ярмом клонили молча выи,
Я уходил в страну молчанья и могил,
В века, загадочно былые.

Как ненавидел я всей этой жизни строй,
Позорно-мелочный, неправый, некрасивый,
Но я на зов к борьбе лишь хохотал порой,
Не веря в робкие призывы.

Но чуть слышал я заветный зов трубы,
Едва раскинулись огнистые знамена,
Я- отзыв вам кричу, я – песенник борьбы,
Я вторю грому с небосклона.

Кинжал поэзии! Кровавый молний свет,
Как прежде, пробежал по этой верной стали.

И снова я с людьми,- затем, что я поэт,

Затем, что молнии сверкали.

(1903)

3.этап

Анализ стихотворения «Кинжал» В.Брюсова осуществляется в системе вопросов и заданий:

Лермонтовские строки: «Иль никогда на голос мщенья

Из золотых ножен не вырвешь свой клинок...» послужили эпиграфом к стихотворению В.Брюсова «Кинжал».

Почему Брюсов в качестве эпиграфа взял строки из стихотворения «Поэт» Лермонтова?

-Тема поэта и поэзии, одна из традиционных тем русской литературы, которая звучит глубоко лирично в стихотворении «Поэт». Брюсова также волновал вопрос назначения поэзии в ее действительности и отражение в поэзии главных проблем времени. Используя строки стихотворения Лермонтова «Поэт», Брюсов,

тем самым, опирается на освещенную временем традицию - отношения искусства к жизни. Оттолкнувшись от лермонтовского образа, поэт заявляет о родственности поэтического и социального творчества.

-Как построено стихотворение «Кинжал»?

-Стихотворение «Кинжал» построено в форме поэтического монолога (сравни: у Лермонтова иносказание). Монолог призван убедить слушателя в верности избранного лирическим героем пути. За поэтическими строками стихотворения ощущается позиция человека твердо убежденного в свои идеалы. Он гордо отстраняется от мелочности окружающей жизни, уходит мыслью в безграничную даль истории. И вернуть его музу к современности способен только настоящий взрыв социальной стихии, сила страсти, надвигающая буря.

4-этап

-В основу стихотворения заложен конфликт. Какой?

-В основе стихотворения заложен конфликт между человеческой робостью и замкнутостью и борьбой человека на пределе возможностей.

-Проследите по тексту, как развивается мысль лирического героя?

-Мысли лирического героя сконцентрированы в единый тезис: отношения искусства к жизни. Лирический герой (во второй и третьей строках) анализирует причины собственной социальной индифферентности, разрыва между творчеством и современной жизнью.

-Что ощущаем мы за признанием поэта?

-Горечь разлук, потерю, отсутствие в современной ему жизни энергии, страсти, борьбы. Возможно, поэтому лирический герой уходит в «века загадочно былые».

-Что характерно для четвертой строфы стихотворения?

-Чуть только жизнь начинает наполняться героикой борьбы, как певец возвращается к бурной современности.

-Как соотносятся в стихотворении «поэзия» и оружие «кинжал»?

-Образ «кинжала-поэзии» утверждается в последних строках стихотворения:

Кинжал поэзии! Кровавый молний свет,
Как прежде, пробежал по этой верной стали.
И снова я с людьми,- затем, что я поэт,
Затем, что молнии сверкали.

Метафорический образ раскрывается в двух временных планах – в прошлом и настоящем:

-Убедительность позиции поэта подчеркнута напоминаниями «как прежде», «снова» А довершает дело двойной повтор союза «затем» - как последние удары молотка по шляпке загоняемого в доску гвоздя.

-Каковы функции языковых и ритмических средств?

-Эмоционально-художественной характеристике образа соответствуют языковые и ритмические средства: сдержанность и торжественно-приподнятая интонация, близкая к высокой ораторской речи. За такой характеристикой ощутимо подлинное благородство человека ищущего свое назначение в жизни.

В стихотворении ощутимо тяготение поэта к архаизмам и отвлеченным словесным формулам, типа « былые дни», «строй жизни», «песенник борьбы».

Используемые в стихотворении ассонансы и аллитерации отвечают решаемой риторической задаче:

Но чуть слышал я заветный зов трубы,
Едва раскинулись огнистые знамена,
Я - отзыв вам кричу, я – песенник борьбы.

Эффективная аллитерация «з» поддерживается словами «знамена» и «отзыв». Строчка «Как прежде, пробежал по этой верной стали» дает выверенное сочетание ассонансов на «е» и на «а» рокошующие с согласными.

Фонетический строй языка стихотворения обеспечивает ему громкость и звонкость.

Вопросы и задания на закрепление изученного материала

1. Определите главную интонацию стихотворения «Кинжал».
2. Определите логику композиционного построения стихотворения «Кинжал».

3. Какова роль образных контрастов и антитез в композиции стихотворения?

4. Выпишите из текста строки, в которых оговаривается борьба человека на пределе возможностей.

5. Прокомментируйте первую и последнюю строфы стихотворения «Кинжал».

6. Каковы фонетические предпочтения Брюсова?

Задание для самостоятельной работы

Проанализировать стихотворение М.Ю.Лермонтова «Поэт» по предложенному плану.

План анализа лирических произведений

1. Дата написания.

2. Реально-биографический и фактический комментарий. (Какой факт биографии поэта явился основой или поводом для написания стихотворения?)

3. Тема анализируемого стихотворения: политическая (вольнолюбивая), пейзажная, любовная, тема поэта и поэзии, философская?

4. Основная мысль стихотворения. Проследите развитие этой мысли от строфы к строфе. Какой вывод делает автор в последних строчках? Движение мысли от строфы к строфе составит композицию стихотворения.

5. Основная интонация стихотворения:

элегическая (грустная);

повествовательная (описывающая);

излагающая какие-нибудь события;

восторженно-торжественная;

философски-размышляющая (размышления о серьезных вопросах жизни и смерти);

лирическая (нежно-любовная), забавно-юмористическая (игриво-шутливая) и др.

6. Лексический уровень стихотворения.

К какой лексической группе относятся опорные (главные, основные) слова стихотворения?

Лексика: устаревшая (архаизмы, историзмы, славянизмы);
литературно-книжная;
просторечная (народная, разговорная);
заимствованная (слова из иностранных языков);
профессиональная (слова, связанные с определенной профессией);

7. Какие тропы (художественные изобразительные средства) употреблены в стихотворении? Тропы: эпитет, метафора, сравнение, олицетворение, синекдоха, аллегория, символ. Какова их роль, функция? (Какую картину рисует? Какое состояние автора передает? Какой образ создает?)

8. Синтаксис стихотворения. Какие особенности синтаксиса вы заметили? Есть ли риторические вопросы и восклицания? Чему служит инверсия? Есть ли анафора или эпифора? Прибегает ли поэт к фигуре умолчания? Какие предложения использованы - простые или сложные? Случайно или закономерно использованы автором особые синтаксические приемы?

9. Собственно-стиховые элементы:

а) каким размером написано стихотворение? (ритмические размеры - ямб, хорей, дактиль, амфибрахий, анапест)

б) вид рифмовки (парная, неточная, мужская, женская др.)

в) характер рифмовки (перекрестная, кольцевая)

г) строфика (членение стихотворения на определенные отрезки в строфе могут быть 2,3,4,5,6,7,8 строчек)

Каждая строфа держится на законченной мысли, следует в этом убедиться при внимательном, профессиональном прочтении.

Задача: Обнаружить связь между поэтическим замыслом и ритмом, замыслом и строфикой.

10. Какое значение имеет данное стихотворение в творчестве поэта? Какие его мысли, афоризмы актуальны сегодня?

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Каковы главные особенности лирики как рода литературы?
2. Охарактеризуйте основные задачи, стоящие перед учителем при изучении лирических произведений.
3. Какие факторы облегчают учащимся воспринимать русскую лирическую поэзию, а какие затрудняют?
4. Какие виды вступительных занятий при изучении лирики рекомендуются в методике?
5. Каким требованиям должна отвечать словарно-фразеологическая работа при изучении лирики?
6. Какую роль при изучении лирических стихотворений играет выразительное чтение?
7. Как в процессе чтения произведения подготовить учащихся к его анализу?
8. С какой целью и как используется мультимедийный проектор при изучении лирики?
9. Почему в современной методической литературе постоянно подчеркивается мысль о необходимости рекомендовать несколько вариантов изучения одного и того же произведения?

ЛИТЕРАТУРА

1. Восприятие учащимися литературного произведения и методика анализа под ред. А.М.Докусова. М., 1974.
2. Горшков А.И. Русская словесность. 9 класс.- М., 2004.
3. Горшков А.И. Русская словесность. 10-11 классы. - М., 2004.
4. Зальдинер М.А. Очерки по методике преподавания литературы. – Т., 1973.
5. Зальдинер М.А. , Тодоров Л.В., Губина Ф.И. Методика преподавания литературы в старших классах. - Т., 1980.
6. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. М., 1972.
7. Мадер Р.Д. Анализ поэтического текста на уроках литературы. - М., 1979.

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

9. Максимов Д. Русские поэты начала века. - Л., 1986.

10. Рез З.Я. Изучение лирических произведений в школе. - Л., 1976.

11. Селевко Г.К. Требования к уровню подготовки выпускников. Обязательный минимум содержания образования. Сб.1,2. - М., 2001.

12. Стыркас И.Н. Комментированное чтение художественных произведений в старших классах узбекской школы. - Т., 1989.

13. Филонов Г.Н. Воспитание личности школьника. - М., 1985.

14. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. - М., 1996.

3. Изучение драматических произведений

Специфические особенности драмы как рода литературы

Изучение относительно небольшого числа драматических произведений, предусмотренное учебной программой (Программа по литературе для средних общеобразовательных школ, Т.: 2002, для академических лицеев и профессиональных колледжей. Т.:2004г.), объясняется сложностью жанра, трудностями изучения их в образовательных учреждениях Узбекистана.

Работа над изучением драматического произведения дает неисчерпаемые возможности применять самые разнообразные, нестандартные виды работы, развивающие различные способности учащихся. Поэтому, встречаясь с этой литературной формой впервые, учащиеся особенно нуждаются в специальной подготовке, которая должна быть тщательно продумана учителем. При этом слово учителя является незаменимым моментом уроков, связывающим все виды работы над драматическим произведением.

Прежде чем начать работу над пьесой, необходимо, чтобы учащиеся усвоили понятие «драма». Для этого учителям необходимо:

- Дать определение драмы, наметить специфические особенности драмы как литературного рода.
- Определить особенности восприятия драматических произведений учащимися образовательных учреждений.

Драма (греч. драма – действие) – род художественной словесности основными признаками которого считаются диалогическая форма и наглядное изображение действия. «Специфика драмы как рода литературы заключается в том, что она, как правило, предназначена для постановки на сцене». По этому поводу К.С.Станиславский писал: «Только на подмостках театра можно узнать сценические произведения во всей полноте и сущности». Таким образом, пьесу нужно не только читать, но и смотреть, видеть, сопереживать тому, что происходит на сцене сегодня, сейчас.

Ограниченный узкими рамками так называемого «сценического времени», времени, отведенного для представления пьесы на сцене, драматург вынужден концентрировать изображаемое в пьесе действие, вследствие чего она приобретает устремленный характер, Гете говорил «драма спешит». Поэтому изображение человека в драме отличается большей напряженностью и сосредоточенностью его основных чувств, мыслей, стремлений. Однако игра актеров, режиссерский замысел, сценическое оформление, словом – все, что определяет стиль спектакля, театра, зависит от репертуара, от специфических особенностей пьес, предназначенных для постановки на сцене.

В работе над пьесой учитываются специфические особенности (структурные компоненты), характерные только для этого рода литературы. Структурные компоненты определяются:

Отсутствием авторского повествования.

Позиция автора в драматическом произведении скрыта больше, чем в произведениях других родов, и ее выявление требует от читателя внимания и размышления. Без прямой помощи писателя, опираясь на монологи, диалоги, реплики и ремарки, читатель должен вообразить место действия, время, остановку, в которой живут герои, представить их внешний

облик, манеру говорить и слушать, улавливать их движения и жесты. При этом стремится понять и почувствовать, что скрывается за словами и поступками в душе каждого из действующих персонажей.

Наличием действующих лиц (в театре называемой афишей): "

Представляя своих героев читателю, автор предваряет их появление, давая краткую характеристику на героя (это ремарка). В афише возможен другой вид ремарки – авторское указание о месте и времени событий.

Небольшим объемом текста

По своему объему пьеса не может быть очень большой, так как она рассчитана на сценическое исполнение в продолжение двух-трех часов. Поэтому в пьесах изображаются наиболее характерные, наиболее значительные для ее героев события.

Делением текста на акты (или действия) и явления

Каждое действие (акт) драмы, а зачастую и картина, сцена, явление – это относительно законченные части стройного целого, подчиненные определенному плану. Внутри действия могут быть картины или сцены. Каждый приход или уход действующего лица дает начало новому действию.

Наличием «авторской ремарки»

Авторская ремарка предваряет каждый акт пьесы, отмечает появление персонажа на сцене и его уход. Ремарка сопровождает и речь персонажей. При чтении пьесы они адресованы читателю, при постановке на сцене – режиссеру и актеру. Авторская ремарка дает определенную опору “воссоздающему воображение” (Карягин) читателя: подсказывает обстановку, атмосферу действия, характер общения персонажей. Через ремарки автор сообщает самое необходимое: к кому обращена реплика персонажа, как она произносится (“сдержанно, со слезами, с восторгом” и т.д.), как отношение говорящего к другому персонажу проявляется в его жесте, “почтительно кланяясь”, “учтиво улыбаясь”, как произносится («тихо», «вслух»), ее эмоциональный оттенок («храбро»), называет события, влияющие на развитие действия (например в пьесе Н.В.Гоголя «Ревизор» «Бобчинский выглядывает в дверь

и в испуге прячется»), отмечает появление персонажа на сцене и уход с нее.

В ремарках, сообщается, какие действующие лица участвуют в пьесе, каковы они по возрасту, внешнему виду, положению, какими родственными отношениями связаны, обозначается место действия (“комната в доме городничего”), указывается, что делает герой пьесы и как он произносит слова своей роли (например: “всматривается в окно и вскрикивает”; “храбрясь”).

Диалогической формой построения текста:

Диалог в драме - понятие многозначное. В широком смысле слова диалог - это форма устной речи, разговор между двумя или несколькими лицами. В этом случае частью диалога может быть и монолог (речь действующего лица, обращенная к самому себе или к другим персонажам, но речь обособленная, не зависящая от реплик собеседников). Это может быть форма устной речи, близкая к авторскому описанию (в эпических произведениях). Следует иметь в виду, что драматические произведения «допускают портретные и пейзажные характеристики, обозначения внешнего мира, воспроизведения внутренней речи лишь в той мере, в какой все это «укладывается» в слове, произносимым героем по ходу действия».

Диалог в драме отличается особой эмоциональностью, богатством интонаций (в свою очередь, отсутствие этих качеств в речи персонажа - существенное средство его характеристики). В диалоге отчетливо проявляется “подтекст” речи персонажа (просьба, требование, надежда убедить в своей правоте и пр.). Особенно важны для характеристики персонажа монологи: в них действующие лица высказывают свои взгляды, сомнения, раздумья, намерения. Диалог в драме выполняет две функции - это средство характеристики персонажей и средство развития действия. Понимание второй функции диалога связано с особенностью развития действия и своеобразием конфликта в драме.

Особенностью построения драматического конфликта:

Это важное понятие в аспекте драматической формы. Оно определяет все сюжетные элементы драматического действия.

Конфликт — это не только момент драматического действия. Являясь источником «самодвижения драмы» драматический конфликт просвечивает логику развития «индивидуума», отношения героев, живущих и действующих в его драматическом поле» (Карягин А.. *Размышления о драматическом конфликте.* — М.: 1976. с.160.)

Конфликт — это диалектика драмы, единство и борьба противоположностей. Очень грубо, примитивно и ограниченно понимание конфликта как противопоставление двух персонажей, хотя эти лица и воплощали бы в себе какие-либо жизненные позиции. Конфликт выражает сдвиг времен, столкновение исторических эпох и проявляется во всем, в каждой точке драматического текста. Раскрывается только в самом развитии действия. Герой, прежде чем принять определенное решение или сделать соответствующий выбор, проходит через внутреннюю борьбу, колебания, сомнения, переживания своего внутреннего Я. Конфликт как бы растворен в самом действии и выражается через трансформацию характеров, которая происходит на протяжении пьесы и обнаруживается в контексте всей системы взаимоотношений действующих лиц. Конфликт в пьесе — это та пружина, которая движет действие и которое «должно быть направлено к одной цели, к одному намерению» (Белинский В.Г. *ПСС в 30 томах; том 3, 2.-М.: 1953. с.456).*

Драматическими перипетиями:

Углублению драматического конфликта способствует перипетия (важная особенность драматического текста), которая несет определенную функцию в драме. Функция перипетии, ее роль и смысл каждый раз связана с общей художественной концепцией пьесы, с его конфликтом, проблематикой и поэтикой. В самых разных случаях перипетия предстает таким особым моментом в развитии драматических отношений, когда они, так или иначе, стимулируются некой новой силой, вторгающейся в конфликт со стороны.

Двойственным построением сюжета:

Не случайно известный актер, театровед, режиссер К.С. Станиславский делил пьесы на «план внешней структуры» и план «внутренней структуры». Двум этим планам соответствует

у великого режиссера категории “сюжет” и “канва”. В его понимании сюжет драмы — это не только событийная цепь в пространственно-временной последовательности, но система отношений между персонажами, реализованная в действии; а канва — это «надсюжетное», «надхарактерное», «надсловесное» явление. В режиссерской практике, по мнению Станиславского, это соответствует понятиям текста и подтекста (скрытого от глаз зрителя, так называемого «подводным течением»), отсюда специфическая особенность драматического произведения характеризуется

Наличием драматического подтекста:

Это понятие — важнейший структурный компонент драматического произведения. Контекст — это связывающее звено, инструмент, для выявления двух планов, пронизывающий каждую пьесу от слова и до композиции. Контекст создает систему средств выявления подтекста и канвы. Каждое слово в драме (контексте) двухслойно: прямое значение связано с внешним — бытом и действием, переносное — с мыслью и состоянием. Трудность анализа драматического произведения и состоит в раскрытии сложной парадоксальной связи между текстом и подтекстом.

В истории писания Гоголем комедии «Ревизор», с ее глубоким анализом «неправильности» жизни, общественного порядка, четко проявляется эта двойственность драматической структуры. Читаемый (видимый) сюжет пьесы Н.В.Гоголя «Ревизор» — мнимый сюжет, скрывающий глубинный ход событий и взаимоотношений между персонажами, подавленными ложной системой социальных и человеческих ценностей — всеобщий обман, чиновничество, униженность всего и всех — от городничего до Хлестакова, призрачности деятельности и социального успеха.

С самого начала в критике была замечена сатирическая направленность комедии («злоупотребления административные»), и именно такого рода подход даже Белинского привел к утверждению, что главное лицо комедии — городничий. А, следовательно, картина административных злоупотреблений, чиновничьего произвола и разбоя (от Сквозник-Дмухановского и до Николая I — «всем досталось, а больше всех мне»)

составляет семантическую структуру комедии. Все это, верно, определяет верхний ряд комедийной конструкции: событийная цепь повторяет и вместе с тем изменяет характер сатирически-бытовой комедии. Это наблюдение находит подтверждение в характере переработки первых двух редакций «Ревизора». В первой и второй редакции замысел Гоголя двоятся между сатирически-бытовым обличением и философско-водевильной темой человеческого достоинства. Так, в первой черновой редакции жанр бытовой комедии диктует прямое течение событий: здесь мы находим распространенное описание злоупотреблений местной власти, с обилием комических бытовых подробностей. Вообще тема злоупотребления властью, понимаемого обывателями как прямой разбой,— центральная в системе событий этих редакций. Естественно, что в этой системе изображения русской действительности характер деятельности Хлестакова — иной. Автор утрирует его жульничество, открытое и заведомое мошенничество. В ключевом монологе Осипа (действие II, явление I) характеристика Хлестакова строится из двух элементов: «делом не занимается» — «извозчиков надувает» (в окончательной редакции мотив обмана извозчиков превращается в мотив пустой траты отцовских денег — IV, 27 и 157). Мотив сознательного жульничества развивается позднее и в монологе самого Хлестакова (во всех редакциях сохраняется композиционное значение пересечения этих двух монологов как *предварительной* характеристики главного героя извне (глазами Осипа) и изнутри (глазами Хлестакова).

Хлестаков: Такой скверный городишка, ничего совершенно нет. Хотя бы кондитерские были, то можно бы еще перехватить того-сего и выйти, *не плативши...*) (IV, 159).

Тот же мотив сохранится во второй редакции и подкреплен мотивом в письме к Тряпичкину: «Помнишь, как мы хотели пообедать у Палкина на счет английского короля, да мерзавец мальчишка придержал за шинель» (IV, 351).

В сатирически-бытовой комедии движущая пружина активный и даже агрессивный мошенник. Естественно, что Гоголь рядом деталей подчеркивает сознательность обмана Хлестакова (в том же письме: «так и, *с своей стороны*, подпустил им пыли

порядочной»). Поэтому в предварительных редакциях сцена взяток дана как сознательное вымогательство со стороны Хлестакова и поэтому усилена сознательным обманом: «Я знаком с вашим начальником: славный человек»... «Мне очень хорошо знаком ваш начальник» и т.д. При подобной конструкции комической действительности нужно введение ряда дополнительных персонажей и фактов. Особенно интересна сцена Хлестакова и Растаковского. В ней Хлестаков отбирает у старика «пенсион» за три месяца. Это уже грабеж нищего, а не вора-чиновника, что в корне изменяло характеристику Хлестакова.

Прямая (однонаправленная) цепь событий в ранних редакциях выдвигает на первый план только тему страха и связанную с нею сатирико-обличительную интонацию. Сатирическое обличение остается в окончательной редакции комедии, но дает уже более тонкую игру знаков и значений. Здесь уже рождается тема страха наказания и *страха смеха*:

Городничий: «Разнесет по всему свету историю, мало того, что пойдешь в посмешище - найдется щелкопер, бумагомарака, в комедию тебя вставит. Вот что обидно: чипа, званья не пощадит, и будут все скалить зубы и бить в ладоши».

Страх наказания оказывается менее страшным для Сквозник-Дмухановского, нежели страх смеха, осмеяния, притом осмеяния его представления о святости общественных законов, воплощенных не в идее человека, а в идее чина-звания.

Стержнем комедии Гоголя становится со- противопоставление человека и чина. Чин как бы автоматически изменяет естественную ценность личности, лишает ее целостности, более того, противостоит личности, создавая новую, обесчеловеченную действительность, и вызывает в нас чувство чего-то абсурдного. Слово теряет свою коммуникативную функцию и как бы отрывается от живого контекста. И тогда бытовая комедия превращается в радикально-сатирический гротеск с его роem трагических масок и разрушением подлинных человеческих ценностей. Так складываются два уровня семантической конструкции «Ревизора». Внешний событийный ряд, дающий сатирическое изображение механизма бюрократизированной жизни, вызывает мнимое и быстро разрешающееся

столкновение городничего и Хлестакова – «ревизора». Все домейерхольдовские постановки, начиная с премьер 1836 года, объективно обличающие николаевский режим, остаются в пределах этого слоя пьесы. Постановка 1926 года была попыткой проникнуть за пределы однонаправленного течения событий к теме трагически звучащей «грусти о России». Но социологический аспект оставался по-прежнему доминирующим и ядро философско-водевильной картины мира нераскрытым.

Таким образом, подтекст – подспудный, не совпадающий с прямым смыслом текста, элемент драматического произведения. Подтекст возникает в разговорной речи как средство умолчания «задней мысли»: действующие лица чувствуют и думают не то, что говорят. Подтекст часто создается по средствам «рассредоточенного повтора» (Сильман), все звенья которого выступают друг с другом в сложные взаимоотношения, из чего и рождается их новый, глубокий смысл.

В драме «Бесприданница» А.Н.Островского разговор о купле-продаже парохода между купцами Кнуровым и Вожеватовым незаметно переходит ко второй возможной «покупке». Речь идет о «дорогом бриллианте» (Ларисе) и о «хорошем ювелире». Подтекст разговора налицо: Лариса - вещь, дорогой бриллиант, который может иметь лишь богатый купец (Вожеватов или Кнуров).

Особым характером построения развития действия:

Важные элементы - динамичность, сцепленность реплик героев, пауз, авторских ремарок составляют закон «тесноты событийного ряда» (Поляков М.В. *В мире идей и образов.* - М., 1983, с.299). Теснота сюжетного ряда оказывает воздействие на ритм драмы и определяет художественный замысел произведения. События в драме происходят как бы на глазах у читателя (зритель непосредственно видит их), который становится как бы соучастником происходящего. У читателя создается некое воображаемое действие, которое совпадает с моментом чтения.

При изучении драматических произведений, особое внимание следует обратить и на анализ языка действующих лиц и композиции пьесы.

Особенности восприятия учащимися драматических произведений

Всякое творчество, кроме эмоционального импульса, требует наличия известного опыта, «строительного материала» и умения строить. Анализ драматического произведения в какой-то мере может дать учащимся то главное, что необходимо для творческого восприятия спектакля. Прочитать частично или полностью проанализировать пьесу в средних классах школ до просмотра спектакля особенно полезно на первых порах обучения высокому искусству быть зрителем. Другое дело - в старших классах на II и III курсах обучения в академических лицеях, где при известной подготовленности учащихся можно идти от вопросов, возникших после просмотра спектакля к анализу пьесы.

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

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

Учителю важно представлять перспективы развития учащихся, чтобы точнее определить характер, направление, содержание литературного анализа. Границы возрастной эволюции сейчас сдвинуты обильными впечатлениями от телевидения, кино, компьютеров, Интернета, театра, семьи и школы. Пестрота картины развития внутри каждого класса

требует от учителя серьезной подготовки заданий, нацеленных на развитие творческих способностей учащихся.

Это обстоятельство определяет ряд особенностей в читательском восприятии драмы и создает дополнительные трудности в анализе драматического произведения:

- во-первых, восприятие драмы сопровождается активизацией чувств читателя, ведущей к эмоциональному «взрыву», при чтении часто затрудняющему объективность оценок читателя;

- во-вторых, понятийное осмысление драматического произведения явно носит следы противоречивости, колебаний в оценках читателем героев и ситуаций пьесы. Чтение пьесы драматизирует сознание учащегося, вносит в него интеллектуальные конфликты, которые при определенных учебных условиях обучения ведут к пересмотру стереотипных мнений;

- в-третьих, авторская мысль в драматическом произведении с трудом открывается учащимся, так как пьеса дает широкий простор для разнообразных толкований. Субъективные трактовки, закрепленные сильным эмоциональным отношением к тексту, часто представляют собой серьезную преграду в постижении авторской концепции произведения. Изучение драматических произведений ведет к созданию проблемных ситуаций на основе читательского восприятия текста;

- в-четвертых, драматическое произведение толкает читателя к зрительной и эмоциональной конкретизации текста. Однако при самостоятельном чтении работа воображения учащихся наделена, как правило, частичностью, неполнотой, иногда случайностью мысленного воспроизведения текста. Учащиеся видят действие в пределах узкого пространства отдельного явления, как слышат текст в рамках реплики. Задачи анализа - наделить воображение связностью, сблизить его с общей логикой пьесы и авторской концепции;

- в-пятых, свойство драмы прямо изображать действие, героев побуждает учащихся не замечать авторских намерений, сказавшихся в художественной форме пьесы (драма в значительной степени закрепляет черты «наивного реализма» в сознании учащихся).

Методы и приемы изучения драматических произведений

Читать драматическое произведение учителю целиком в классе не представляется возможным, прежде всего из-за, недостатка времени. Поэтому наилучшим методом следует считать выборочное чтение сцен, необходимые для анализа. Следует обратить внимание учащихся и на домашнее чтение, когда им предстоит самостоятельно решать те задачи, которые не успели (из-за ограниченности времени) решить в классе. (например, анализировать композицию и языка драматического произведения).

При изучении пьесы «Недоросль» Фонвизина, учащимся следует поработать с явлениями (1-5) первого действия, (3-4) - второго действия, (7-9) - третьего действия, (8-9) - четвертого действия, (6-8) - пятого действия. При чтении пьесы можно сокращать работу, по усмотрению учителя, внутри явлений, опуская то, без чего представляется рациональным обойтись при аудиторной работе. Так же читаются действия комедии «Горе от ума» А.С.Грибоедова: из I действия – (5 и 7 явления), из второго – (2 и 5 явления), из третьего - (1-3, 8-20 явления), из четвертого – (10-15 явления).

Возможен и другой прием: прочитать целиком I действие, познакомить учащихся с главными действующими лицами, а затем предложить дома самостоятельно читать остальные действия. В этом случае останется время для беседы в группе.

При изучении «Грозы» А. Н. Островского на первом курсе обучения в академических лицеях и профессиональных колледжах, для выразительного чтения можно отобрать опорные сцены: 1, 5, 6, 7 - первого действия, 2, 3, 4, 10 - второго действия и т.д.

Прием «чтение по ролям» можно использовать на заключительном этапе работы над драматическим произведением, когда учащимся предстоит продемонстрировать навыки и умения по анализу текста и презентовать свою концепцию «спектакля».

Подготовка выразительного чтения отдельных сцен драмы должна проводиться учителем во внеклассное время. Не следует обучать чтецов голоса. Задача учителя будет состоять в

том, чтобы помочь учащимся разобраться в характере действующего лица, найти нужные интонации и логические ударения, разметить текст пьесы для чтения. Очень важно организовать чтение таким образом, чтобы исполнители вступали без задержек и перебоев в диалоги и реплики, чтобы читающий учащийся за автора во время и в полном согласии с эпизодом пьесы читал ремарки и комментарии автора к мизансценам и декорациям.

Отсутствие общей слаженности и синхронности в чтении отдельных сцен вызывает неудовлетворенность со стороны слушателей и отрицательно влияет на восприятие художественного произведения.

При чтении учителю необходимо комментировать отдельные слова, выражения, исторические бытовые понятия. Обычно в тексте имеются сноски, облегчающие комментирование; необходимо приучать учащихся к умению самостоятельно разбираться и находить объяснения незнакомым словам и понятиям. В тех случаях, когда сопутствующий комментарий путем синонимического односложного, путем двухсложного выражения невозможен, комментарий должен быть последующим или предваряющим чтение. Предварительный комментарий, в основном, должен найти свое место во вступительной беседе к драматическому произведению, в которой обычно излагается история создания драмы. Последующий комментарий учитель осуществляет, прочитав сцену или явление. Комментарий включает не только разъяснение слов, бытовых и исторических понятий, но, и раскрытие содержания, особенностей характеров и композиционного плана произведения. Так, при чтении 6 и 7 явлений I действия комедии «Горе от ума» Грибоедова, учитель отмечает живой, беспокойный характер Чацкого, его ироническую оценку жизни и быта московского дворянства. Выделяя отдельные выражения типа: «дядюшка отпрыгал», «тот черномазенький», которого «можно встретить лишь в «столовых и гостиных», «тот чахоточный, родня вам, книгам враг», «подбитый ветерком» француз Гильоме и т.п., учитель обращает внимание учащихся на то, как изменилось отношение Софьи к Чацкому за время их разговора. Если вначале Софья была лишь, недовольна

появлением Чацкого, то потом она уже раздражена. Намечается конфликт Чацкого с Софьей. Из монолога Чацкого ясно, что в Москве и в доме Фамусова ему не простят «гонения на Москву».

После чтения и комментирования отдельных действий или всего произведения, учитель организывает беседу по анализу тематики и композиции драмы, которая нацелена на выяснение конфликта, лежащего в основе развития действия, и главных этапов борьбы, развертывающейся от действия к действию, и разрешающейся в финале пьесы.

Эвристическая беседа осуществляется по заранее продуманным вопросам, предложенным учащимся в классе.

Изучение сюжетно-композиционной структуры драматического произведения следует начинать с выяснения основного конфликта. Это дает возможность определить место каждого персонажа в драме, показать мастерство автора в выборе средств и приемов художественного отражения действительности. Например, чтобы понять композицию и основной конфликт пьесы «Горе от ума», после чтения и комментирования I действия этой пьесы учащимся следует подумать над следующими вопросами: Что мы узнали о Чацком, Молчалине и Скалозубе из разговора Софьи и Лизы (явление 5)? Что осуждает Чацкий в московском обществе (явление 7)? Как завязалось действие комедии в I действии? Что можно сказать о Чацком, Софье, Молчалине, Фамусове по I действию?

Работа над композицией драматического произведения также осуществляется на определенном этапе урока. Например, анализируя композицию пьесы «Гроза» учащиеся открывают для себя не только Островского, как талантливого драматурга, но и как реалиста, показавшего в своей драме и трагические, и комические стороны реальной жизни (вставной эпизод с рассказами Феклуши о басурманских странах, разговоры обывателей о Литве и др.).

Решительности и силе характера Катерины противопоставлены безволие и покорность Тихона и Бориса, дивной волжской природе противопоставлены «жестокие нравы» города Калинова, в котором разворачиваются события пьесы. Особое значение для композиции драмы, имеют

вставные эпизоды, пейзаж, в частности, гроза в одноименной пьесе А.Н.Островского.

Целесообразно использовать на уроке различные виды наглядных пособий, слайды, карточки-тренажеры, иллюстрации к спектаклю, снимки отдельных сцен пьесы, фильмы с исполнителями главных ролей и т.п.

Изучение системы образов является одним из наиболее важных сторон в процессе работы над драматическим произведением. Отобранные для чтения в классе явления, работа учащихся над содержанием по вопросам, подготовленных заранее учителем, комментирование отдельных сцен, наконец, беседа по анализу тематики и композиции способствуют накоплению материала для характеристики персонажей драмы, выяснения их взаимоотношений и борьбы. Указанные выше формы работы вместе включают и элементы анализа и обобщения, и рассмотрение произведения в тесной связи содержания и формы.

Составление соответствующих характеристик на главных действующих лиц, представляет своеобразное обобщение и синтез тех отдельных материалов, которые накоплены учащимися в процессе предшествующей работы. Учащиеся составляют планы характеристик, выясняют типичность героев и определяют художественные средства, при помощи которых автор создает композицию образа (поступки, высказывания, пейзаж, вещи и пр.).

Отбирая для анализа наиболее важные факты из жизни героев. Учитель вместе с учащимися «проигрывает» те роли, которые интересны им.

Особенности анализа должны найти место и различных видах самостоятельных работ: пересказах для характеристики второстепенных героев, составлении планов, письменных сочинений.

При анализе, необходимо учителям учитывать тот факт, что существуют такие драматические произведения, в которых действие как бы переносится в сферу душевной жизни, психологии героев. Например, в пьесах А. П. Чехова герои не столько действуют, сколько говорят, думают, чувствуют. Драматург создал совершенно особый вид пьесы – лирическую

комедию, при анализе которой необходимо учитывать переживания героев и связанные с ними драматические коллизии.

Язык действующих лиц в пьесе является также одним из основных средств характеристики героев. Драматурги строят речь своих персонажей для произнесения ее на сцене, которая мыслится ими в действии, то есть в сопровождении жеста, мимики и определенной интонации. С учетом этого положения, учащимся после чтения определенного явления или эпизода из действия, предоставить время для обсуждения «речи» интересующего их персонажа, его «действия» и соответственно - характер.

Фрагмент урока по изучению функций авторских ремарок в пьесе «Вишневый сад» А. П.Чехова

Изучением функций «авторской ремарки» является, на наш взгляд, наиболее приемлемой формой методической работы учащихся над драматическим произведением.

Ремарка – это форма авторского комментария текста. Ремарки сопровождают речь персонажей. При чтении они адресованы читателю, при постановке пьесы на сцене – режиссеру и актеру. Ремарка дает определенную опору, воссоздающему воображению читателю: подсказывает обстановку, атмосферу действия, характер общения персонажей.

Анализ ремарок «Вишневого сада» убеждает в том, что А.П. Чехов широко их использует ремарки для зарисовки обстановки действия и декораций пьесы, в которых отчетливо проявляется реальная символика пьесы.

Ремарки, предвещающие каждое действие пьесы «Вишневый сад» помогут нам разобраться в сюжетно-композиционной структуре пьесы «Вишневый сад».

- Ремарка первого действия описывает бытовую сцену (декоративный фон первого действия): «Комната, которая до сих пор называется детскою. Одна из дверей ведет в комнату Ани. «Рассвет, скоро взойдет солнце. Уже май, цветут вишневые деревья, но в саду холодно, утреник. Окна в комнаты закрыты» (Чехов А.П. Пьесы. – М., 1976.)

- Поразмышляем: «закрытая» комната – это недостижимость мира (детская, запретная). Это закрытое пространство, которое чуть-чуть дополняется деталями пространства открытого: «Рассвет, скоро взойдет солнце. Уже май, цветут вишневые деревья, но в саду холодно, утренник». Но *«окна в комнаты закрыты» – выделяем курсивом*). В этой ремарке точно обозначены и пространство: детская комната расширяется за счет указанной одной из дверей, которая ведет в комнату Ани, и время: движение жизни ощущается в приметах времени – скоро наступит рассвет, скоро взойдет солнце, скоро май (весна), а значит, и скоро начнут цвести вишневые деревья. Вишневые деревья – важный штрих описанной картины, наполненной грустной, тревожной ноткой: «В саду холодно... и поэтому «окна в комнаты закрыты».

-Ремарка об обстановке и декорации последнего действия является развязкой драмы. Ее можно определить как лирическую концовку. Исключительно ярко она передает пустоту, обреченность, безнадежность, характерную для старых владельцев вишневого сада: «Декорация первого акта. Нет ни занавесей на окнах, ни картин, осталось немного мебели, которая сложена в один угол, точно для продажи. Чувствуется *пустота*. Около выходной двери и в глубине сцены сложены чемоданы, дорожные узлы и т. п. Налево дверь открыта, оттуда слышны голоса Вари и Ани. Лопахин стоит, ждет. Яша держит поднос со стаканчиками, налитыми шампанским. В передней Епиходов увязывает ящик. За сценой в глубине гул. Это пришли прощаться мужики. Голос Гаева: «Спасибо, братцы, спасибо вам».

- Что общего мы находим в обозначенных выше ремарках?

- Чехов подчеркивает потрясающую обыденность, жизненную, жестокую, трезвую правду конца дворянского мира. Две авторские ремарки по характеру – нагнетающие, тревожные, и даже, трагические. Во второй ремарке такие детали, как: «пустота», «сложены вещи», «увязывает узел», «прощаться» передают бег времени и потрясающую обыденность пространства, наполненной жизненной правдой неизбежного трагического конца людей (Раневская, гаев и др.), обреченных на неминуемую гибель.

Учащимся необходимо найти в пьесе ремарки, в которых еще более ощутима «жизненная» правда гибели целого класса дворян?

«Сцена пуста и слышно, как на ключ, запирают все двери, как потом отъезжают экипажи. Становится тихо. Среди тишины раздается глухой стук топора по дереву, звучащий одиноко и грустно. Слышатся шаги. Из двери, что направо, показывается Фирс. Он одет, как всегда, в пиджаке и белой жилетке, на ногах туфли. Он болен» (с. 226).

Глухой стук топора по дереву, звучащий одиноко и грустно как бы отстукивает время - время грядущих перемен в жизни героев пьесы. Рубят сад (до отъезда хозяев, тем самым, причиняя им боль), гибнет вишневый сад, безвозвратно уходит старая жизнь. Как ни больно, ни тревожно, время безжалостно бежит вперед. Появление Фирса как видение старой, безвозвратно ушедшей жизни, говорит о том, что незаметно и «жизнь прошла».

Если в первом действии в окна смотрело восходящее солнце, цвела вишня, благоухал сад, то в последнем – они забиты. Темно и пусто в доме, в котором, по признанию больного слуги Фирса, «жизнь прошла».

Перемену настроения в действии мы ощущаем в ремарке одного из эпизодов, когда в поле в тишине летнего дня неожиданно раздается звук лопнувшей струны, замирающий и печальный: «Все сидят, задумались. Тишина. Слышно только, как тихо бормочет Фирс. Вдруг отдается отдаленный звук, точно с неба, звук лопнувшей струны, замирающий, печальный». Ремарка как бы предупреждает о трагедии, в преддверии которой живут хозяева имения.

За мгновение до этого герои были в бодром, приподнятом настроении, а тут «внезапно вздрогнула» Раневская, у Ани на глазах «появились слезы», Фирс «заговорил о несчастье», все «сникли», «загрустили», заторопились домой. Что-то промелькнуло едва заметное, какое-то дуновение пронеслось в воздухе, и вот уже одно мгновение сменилось другим, совсем по-иному окрашенным. Тишина сменяется звуком, а в финале музыка сменяется тишиной. Герои глубже ощущают трагичность времени и своего положения в нем.

Если в первом действии в окна смотрело восходящее солнце, цвела вишня, благоухал сад, то в последнем - окна забиты, темно и пусто в доме, как в гробу. Такова блестящая по форме и потрясающая своей глубиной и правдивостью кольцевая композиция пьесы.

Для анализа образов персонажей преимущественное значение имеют ремарки, объясняющие поступки, основные черты действующих лиц, и характер отдельных реплик, произносимыми героями. Эти ремарки являются важным средством характеристики персонажей пьесы. В качестве примера, обратим внимание учащихся на образ главной героини пьесы - Любви Андреевны Раневской.

При анализе образа Раневской, женщины обаятельной, нежной и доброй в своей непосредственности, вместе с тем, натуры с чрезвычайно повышенной эмоциональной отзывчивостью на все окружающее, легкомысленной и ведущей праздный образ жизни, следует особо остановиться на ремарках, рисующих смену ее настроений и чувств.

Учащимся необходимо найти ремарки, передающие контрастные переходы в ее настроении: от горя к радости, от плача к смеху, от раздумья к беззаботному и беспричинному веселью. Убедительными в этом отношении являются следующие ремарки: «Войдя в детскую», Любовь Андреевна говорит «радостно, сквозь слезы». Произнося следующую реплику «плачет», затем «целует» окружающих. В следующем явлении она «смеется», «целует» Аню и Соню, Фирса, а вскоре, закрывая лицо руками, говорит уже «сквозь слезы». Позднее, она «вскакивает и ходит в сильном волнении», «целует шкаф», потом почти сразу садится и пьет кофе». После того как кофе выпит, Любовь Андреевна «глядит в окно на сад и смеется от радости». Появляется Петя, «Любовь Андреевна обнимает его и тихо плачет». Так, в течение небольшого промежутка времени резко меняются настроения Раневской, несколько раз переходит она от смеха и радости, к горю и наоборот.

- Всей характеристикой на нее, Чехов убеждает нас в том, что для Раневской, как для человека исключительно эмоционального, с элементами даже некоторого наигрыша, экзальтации, это вполне естественно:

«Видит бог, я люблю родину, люблю нежно...», - но эти слова ее импульсивны, они не отражают постоянной настроенности и расходятся с действиями. Довольно скоро она «успокоилась и повеселела» в предчувствии отъезда в Париж.

- Праздный, изолированный от общественности, узко личный строй жизни Раневской (и ее брата Гаева), свидетельствует о полном забвении героями интересов родины. При всех хороших качествах они бесполезны и даже вредны, так как не способны строить, созидать, «приумножать богатства и красоты» родины, а толь разрушать.

Учащимся предстоит найти ремарки, подчеркивающие несоответствие между словами и психологическим состоянием действующего лица. В чем их функции? Реплика Любви Андреевны «надо пить кофе» произносится «сквозь слезы»; Один из хозяев вишневого сада – Гаев - болтлив, беспечен, легкомыслен. Он обнаруживает себя преимущественно в пространных монологах и репликах «невпопад»:

«Любовь Андреевна. Я все жду чего-то, как будто над нами должен обвалиться дом.

Гаев (в глубоком раздумье). Дуплет в угол...Круазе в середину...

Любовь Андреевна. Уж очень много мы гршили...

Гаев (кладет в рот леденец). Говорят, что я все свое состояние проел на леденцах...(смеется)».

Лейтмотивная ремарка жестов «кладет в рот леденец» и «смеется» приобретает трагикомическое звучание, обнаруживая конфликтную природу образа персонажа. Это несоответствие усиливает безысходность положения героев - с одной стороны, с другой же – непонимания героями своего положения, в котором они оказались волею судьбы.

В ремарках выражена и авторская точка зрения. Один из важнейших смысловых элементов пьесы – ремарка – «пауза». Она означает иной, вне конкретики слов, уровень душевного общения и глубины чувств. Семантическое наполнение этой ремарки различно: миг абсолютного понимания, тупик общения, предел человеческих возможностей. В третьем действии звучит монолог Лопухина – нового хозяина вишневого сада. Чехов

мастерски выстраивает параллельно с речевой темой персонажа сюжет переживаний героев:

«Любовь Андреевна. Кто купил?

Лопахин. Я купил.

Пауза.

«Любовь Андреевна угнетена: она упала бы, если бы не стояла возле кресла и стола, Варя снимает с пояса ключи, бросает их на пол, посредине гостиной, и уходит».

Монолог другого персонажа пьесы — Лопахина сопровождается ремарками, которые могут быть приравнены к психологическому рассказу «хочет», «звонит ключами», «слышно, как настраивают оркестр. Играет музыка. Любовь Андреевна опустила на стул и горько плачет».

Работа над авторскими ремарками осуществляется через следующие виды деятельности обучаемых: чтение и комментирование текста, подбор материалов для характеристики действующих лиц, разыгрывание мини-спектакля по пьесе «Вишневый сад», написание докладов, рефератов, рецензий на просмотренный спектакль или художественный фильм, составление монтажа Схемы -Т по изучению теории драмы и т.д.

Для активизации восприятия драматического произведения учащимся можно предложить самостоятельные задания по подбору ремарок, характеризующих обстановку и ход действия, раскрывающих основные черты персонажей и поясняющих, как произносит ту или иную реплику действующее лицо, наконец, указывающих на музыкально-лирическое сопровождение пьесы.

И еще не менее важный методический аспект. Многие методические инновации связаны сегодня с применением деловых игр на уроках литературы: «воображение», «круглый стол», «вертушка», «аквариум», «мозговой штурм», «синектика», «мозаика», «ручка на середине стола», «пчелиный рой». Эти методы эффективны, так как нацеливают учащихся на самостоятельное генерирование новых идей, а это является важным моментом в процессе обучения.

Урок - деловая игра по теме: «Драматургическое творчество А.П.Чехова»

Деловая игра была апробирована студентами в период прохождения активной педагогической практики в Ташкентском юридическом профессиональном колледже, в связи с изучением двух пьес А.П.Чехова: «Вишневый сад» и «Чайка».

Цель игры: Две команды первого курса будут бороться за право называться лучшим знатоком драматургического творчества А.П.Чехова. Жюри оценивает знание учащихся по десятибалльной системе.

Каждая команда имеет название и представляет капитана.

Первый этап. Разминка для команд

Задание: Узнать чеховского персонажа по речи:

1. «Ваш брат, вот Леонид Андреич, говорит про меня, что я хам, я кулак, но это мне решительно все равно. Пускай говорят. Хотелось бы только, чтобы вы мне верили по-прежнему, чтобы ваши удивительные, трогательные глаза глядели на меня, как прежде. Боже милосердный! Мой отец был крепостным у вашего деда и отца, но вы, собственно вы, сделали для меня когда-то так много...»

2. «...В последний раз взглянуть на стены, на окна... По этой комнате любила ходить покойная мать...»

3. «...Мы расстаемся и... пожалуй, более уже не увидимся. Я прошу вас принять от меня на память вот этот миленький медальон. Я приказала вырезать ваши инициалы...а с этой стороны название вашей книжки: «Дни и ночи»

4. «...Да.. Если против какой-нибудь болезни предлагается очень много средств, то это значит, что болезнь неизлечима. Я думаю, напрягаю мозги, у меня много средств, очень много и, значит, в сущности, ни одного. Хорошо бы получить от кого-нибудь наследство, хорошо бы выдать нашу Аню за очень богатого человека, хорошо бы поехать в Ярославль и попытаться счастья у тетушки-графини. Тетка ведь очень, очень богата...»

Второй этап. Визитка

По репликам героев и сопроводительным ремаркам определить чеховский персонаж.

1. «Который час?», «Время, говорю, идет», (взглянув на часы», «поглядел на часы»)

2. «Пора...ухожу, ухожу...»; «Да.. Это вещь..(«Ощупав шкаф»)....твой молчаливый призыв к плодотворной работе не ослабевал в течение сто лет, поддерживая (« сквозь слезы») в поколениях нашего рода бодрость, веру в будущее...»

3. «Хорошо, только через десять минут будьте на местах!(«Смотрит на часы»), «Ей уже досадно, что вот на этой маленькой сцене будет иметь успех Заречная, а не она(«Посмотрев на часы»), «новые формы нужны» («Смотрит на часы»)

Третий этап. Мы исследователи

Участникам игры вручаются карточки, на которых написаны авторские ремарки из упомянутых пьес Чехова. Учащимся необходимо выяснить:

1. Из какой пьесы взята авторская ремарка, и какова ее значимость?

2. Объяснить значение ремарки «пауза» и жестовых ремарок в пьесах «Вишневый сад» и «Чайка».

«Часть парка в имении Сорина. Широкая аллея, ведущая по направлению от зрителей в глубину парка к озеру, загорожена эстрадой, наскоро сколоченной для домашнего спектакля, так что озера совсем не видно. Налево и направо у эстрады кустарник. Несколько стульев, столик».

«Сцена пуста. Слышно, как на ключ запирают все двери, как потом отъезжают экипажи. Становится тихо. Среди тишины раздается глухой стук топора по дереву, звучащий одиноко и грустно. Слышатся шаги...».

«...(Радостно, сквозь слезы),...(плачет)...(целует брата, Варю, потом опять брата)...(целует Дуняшу).....».

Четвертый этап. Разминка капитанов

Разминка сопровождается вопросно-ответной беседой: Что такое полифонический диалог? Присутствует ли он в пьесах Чехова? Зачем Чехову нужны «случайные» реплики? Зачем Чехову нужны бытовые подробности? Почему в пьесах Чехова эпизоды разделены на «ритмические доли»? Приведите примеры.

Пятый этап. Литературная импровизация

А) Участники игры получают карточки с именами двух-трех персонажей из пьес Чехова. За 10 минут команда должна подготовиться и представить этих персонажей в любой форме (монолог, диалог), а соперники должны узнать этих персонажей

Б) Учащиеся-артисты разыгрывают сценку первого или последнего действия пьес. Зрители оценивают игру актеров. Идет конкурс, в ходе которого участники игры представляют чеховских персонажей. В качестве героев могут быть использованы образы Раневской, Гаева, Лопухина – «Вишневый сад», Аркадиной, Треплева, Заречной – «Чайка».

Шестой этап. Мое мнение

Какую функцию выполняют ключевые символы: «сад» («Вишневый сад») и «чайка» («Чайка»)?

Седьмой этап. Блиц-конкурс со зрителями

Вопросы задаются учащимся-зрителям :Где Чехов написал «Чайку»? Как называлась последняя пьеса Чехова?С каким театром связана драматургическая деятельность Чехова?

Восьмой этап. Рецензия

Мнение учащихся-зрителей об игре в целом и участниках соревнования.

Уроки с использованием технологии интерактивных методов имеет прогнозирующие цели. Одна, из которых состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых учащийся чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

УРОК: Спектакль ТОК - ШОУ

Такой тип урока с одной стороны, предусматривает ролевую игру, нацеленную на снятии напряженности в общении и разыгрывания своей роли в непосредственной обстановке, с другой – спектакль, разыгрываемый самими учащимися, является как бы «наглядным средством», помогающим учащимся осваивать художественный язык драматургии. Подготовка к нему осуществляется по определенным тренировочным ролевым моментам.

«Субъективные критерии»:

Учащиеся видят действие в пьесе в пределах узкого пространства, отдельного явления, слушают текст лишь в пределах реплики. Наделить воображение учащихся связностью, сблизить его с общей логикой пьесы и авторской концепции – такова основная задача учителя на первом этапе урока.

Здесь следует объяснить учащимся, что речь героев драматического произведения мыслится в действии, то есть в сопровождении жеста, мимики, с определенной интонацией. Для этого им после анализа пьесы следует прочитать отдельные сцены и явления в лицах. Несколько (2-4) учащихся объясняют, как они понимают речь персонажа, как представляют себе его действия и характер. Остальные «зрители- учащиеся» и «учитель-критик» оценивают чтение с точки зрения его верности образу, близости к изображаемому характеру.

«Режиссерская интерпретация»:

Учащийся по заданию учителя на основе историко-бытового комментария должен описать обстоятельства действия, обосновать мизансцену, рассказать, как должны выглядеть, быть одеты и загримированы персонажи. Например, учитель, спрашивает: какой вы представляете себе героиню пьесы «Вишневый сад» - Раневскую. Для убедительного ответа учащиеся знакомятся с «Указанием для господ актеров» А.П.Чехова, в котором драматург указывал, как следует играть тех или иных персонажей «Вишневого сада»: О Раневской Чехов пишет: «Она одета не роскошно, но с большим вкусом. Умна и очень добра, рассеянна; во всем ласкается, всегда улыбка на лице. Нет, никогда я не хотел сделать Раневскую угомонившейся. Угмонить такую женщину может только одна смерть». Учащимся предстоит подумать над вопросами: Соответствует ли данная характеристика представлению учащихся о данном образе? Учащиеся записывают в тетради свое «видение» образа, затем каждый из них в устной форме представляет свой образ-персонаж.

«Гимнастика воображения»:

№1 «Представьте, - обращается учитель к учащимся, перед началом изучения первого действия «Грозь», - вы сидите в

зрительном зале. Открывается занавес. Расскажите, что вы увидели на сцене» ?

(«Гроза А.Н. Островского).

№2 Опишите картину местности (1 действие) взволновавшего героя пьесы Кулигина, воскликнувший: «Вид необыкновенный, красота – душа радуется».

(«Гроза» А.Н.Островского)

№3 Каким вы себе представляете городничего в тот момент, когда он входит в номер к Хлестакову?

(«Ревизор». Н.В.Гоголя)

№4 Какая картина открывается перед вами в IV действии, когда главный герой Теша посещает опустевший дом Джамалата?

(«Вальс для белых коней». Ш.Башбекова)

Этот прием развивает познавательно-творческое воображение учащихся.

Все эти моменты ролевой игры подготавливают учащихся к разыгрыванию спектакля (эпизода, явления или одного из действий) в классе.

Урок: Спектакль-ток-шоу предусматривает: распределение ролей между актерами-учащимися, режиссером-постановщиком, художником по костюмам, декоратором, музыкальным оформителем спектакля, так и продумывание сценария, места постановки, оформление класса. Каждый участник игры получает соответствующее задание.

Учащийся-актер, получает такое задание: Какую роль в спектакле вы хотели бы сыграть? Объясните, почему вы выбрали именно этого героя? Как должен выглядеть ваш герой? Какова его манера одеваться, говорить, общаться с другими персонажами? Определите доминирующую черту жеста в поведении вашего персонажа.

Учащиеся-зрители должны определить – кто вы. Как вы осуществите это?

Задание учащемуся-художнику по костюмам: Какой вы видите героиню пьесы «Бесприданница» Ларису Огудалову? Какие детали или элементы костюма помогут вам подчеркнуть индивидуальность характера этой героини?

Задание учащемуся-режиссеру: Какой спектакль вы хотели бы поставить на сцене? В чем вы видите актуальность проблематики пьесы? Какова концепция вашего спектакля?

После просмотра спектакля, поставленного учащимися, учитель может применить метод «аквариум». Данный метод, предусматривает беседу в форме диалога, когда учащимся предлагают обсудить спектакль “перед лицом класса”. Малая группа выбирает того, кому она может доверить вести тот или иной диалог по проблеме постановки. Иногда это могут быть несколько желающих. Все остальные учащиеся выступают в роли зрителей. Отсюда и название - аквариум. Учащиеся обсуждают вопросы: Что понравилось в спектакле? Что не понравилось? Как был реализован режиссером вариант постановки? Как играли актеры? Соответствовал данный вариант идее пьесы? Соответствовал ли интерьер (например, 1 действия) авторской ремарке пьесы?

Для закрепления зрительских впечатлений, учащимся предлагается написать рецензию на спектакль, просмотренный в театре. Последующая беседа поможет им как можно больше узнать не только о драме, но и о театре.

Особая природа уроков по использованию технологии интерактивных методов при изучении драматических произведений выражается в том, что они выражают «центрацию психолого-педагогической мысли в определенном пространстве» (Леонов), нацеливая процесс обучения на повышение активности и самостоятельности обучаемых.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Каковы основные родовые особенности драматических произведений?

2. Какое место занимает русская драматургия в программе школ с узбекским языком обучения, в учебных программах, предназначенных для учащихся академических лицеев и профессиональных колледжей? Почему драматические произведения изучаются именно в старших классах средних общеобразовательных школ? Каковы учебно-воспитательные задачи изучения драматургии в школе, в лицее, в колледже?

3. В чем специфика восприятия учащимися драматических произведений в школе, академическом лицее? Каковы дополнительные трудности у учащихся, для которых русский язык не является родным?

4. Как ведется первоначальное ознакомление с драмой? В чем особенности комментирования текста в школах с русским языком обучения? Какие пути разбора, и в какой последовательности рекомендует школьный учебник?

5. Как при разборе драматического произведения выявляется авторская позиция? В чем специфика анализа сюжета, композиции, образов и языка пьесы?

6. Каковы пути и приемы обращения к театральному искусству (его теории, истории, исполнительской практике) и как они используются при осмыслении текста пьесы?

7. Как наиболее целесообразно организовать посещение театра или просмотр фильма-спектакля на русском языке при изучении драмы в иноязычной школе, в лицее, в колледже? Как используются на уроке фрагменты из фильма-спектакля?

ЛИТЕРАТУРА

1. Активные формы преподавания литературы. Под ред. Р.И.Альбетковой. – М., 1991.

2. Бентли Э. Жизнь драмы. - М., Искусство. 1978.

3. Зингерман Б.И. Театр Чехова и его мировое значение. – М., 1988.

4. Камянов В.И. Время против безвременья: Чехов и современность. - М.,1989.

5. Корст Н.О. Анализ драматического произведения. В сб. Преподавание литературы в старших классах. – М., 1975.

6. Методика преподавания литературы. Под ред. О.Ю. Богдановой., В.Г.Маранцмана в 2-х частях. Часть 2, - М., 1995.

7. Нестурх Я.Г. Чтение по ролям как прием анализа – в книге: Искусство анализа художественного произведения.- М., 1971.

8. Паперный З.С. «Вопреки всем правилам». Пьесы и водевили Чехова. – М., 1982.

9. Современный урок русского языка и литературы. Под редакцией З.С. Смелковой. - М., 1990.

10. Сухих И.Н. Проблемы поэтики А.П.Чехова.- Л., 1987.

11. Хализев В.Е. Драма – как явление искусства. - М., 1978.

12. Фесенко Э.Я. Теория литературы. – М., 2004.

13. Чудаков А.П. Мир Чехова: Возникновение и утверждение. - М., 1986.

Проверь себя

1. Какой из перечней литературоведческих понятий называет роды литературных произведений и используется в практике преподавания литературы в современных образовательных учреждениях?

А) Лирика. Эпос. Драма.

Б) Проза. Поэзия. Фарс.

В) Лирика. Сатира. Эпос.

2. При изучении эпических произведений внимание учащихся концентрируется на следующих компонентах художественного текста:

А) Сюжет, образ- переживание, открытость выражения авторского сознания

Б) Тема, проблематика, сюжет, образы героев

В) Тема, образность художественной речи, сила творческого воображения автора

3. Общие для эпических произведений компоненты анализа, знакомясь с которыми учащиеся постигают разнообразие человеческих характеров и типов:

А) Тема, сюжет, проблематика

Б) Образы героев

В) Образ автора

4. Общие для эпических произведений компоненты анализа, рассматривая которые учащиеся осмысливают отраженные в произведении жизненные события:

А) Тема, сюжет, проблематика.

Б) Образы героев

В) Образ автора

5. Общие для эпических произведений компоненты анализа, рассматривая которые учащиеся познают индивидуальность авторского видения, которая раскрывается в композиции, в стиле:

А) Тема, сюжет, проблематика.

Б) Образы героев

В) Образ автора

6. Укажите основные специфические приемы работы, развивающие умения учащихся работать с драматическим произведением:

А) Знакомство со сценической историей пьесы, «режиссерский комментарий», создание мизансцены, работа над ремарками текста, «чтение по ролям», работа с иллюстрациями пьесы.

Б) Чтение пьесы вслух, комментарии учителя, создание мизансцены, работа над ремарками текста, чтение по ролям, работа с иллюстрациями пьесы.

В) Чтение пьесы вслух, комментарии учителя, создание мизансцены, работа над ремарками текста, чтение по ролям, работа с иллюстрациями пьесы.

7. Какой путь анализа драматического произведения наиболее часто избирают учителя?

А) Пообразный

Б) Проблемно-тематический

В) Целостный, или «вслед за автором»

8. Как правильное организовать первоначальное знакомство учащихся с драматическим произведением?

А) Предварительное чтение пьесы

Б) Инсценировка пьесы

В) Посещение театра

9. Что такое «мизансцена»?

А) Размещение действующих лиц на сценической площадке

Б) Размещение бытовых предметов в определенном явлении пьесы

В) Размещение персонажей в момент наступающего конфликта

10. В чем заключаются функции «авторских ремарок»?

- А) Сопровождают речь героев, выявляя отношение к ним автора
- Б) Сообщают самое необходимое
- В) Дают определенную опору «воссоздающему воображению» читателя

11. Укажите дидактико-педагогическую ценность лирики.

А) Отражение действительности в переживаниях лирического героя, слово – носитель идеи лирического произведения, используются специфические приемы анализа, развивающие умение воспринимать лирику, необходим учет возрастных особенностей учащихся

Б) Слово - носитель идеи лирического произведения, используются специфические приемы анализа, развивающие умение воспринимать лирику, необходим учет возрастных особенностей учащихся

В) Слово - носитель идеи лирического произведения, не большой объем способствует полному анализу, используются специфические приемы анализа, развивающие умение воспринимать лирику, необходим учет возрастных особенностей учащихся

12. Предметом отображения в лирике является:

- А) Внешние проявления объективного мира
- Б) Духовная жизнь человека, мир его идей, мыслей и чувств
- В) Субъективная оценка социальных явлений жизни

Глава 8. ИЗУЧЕНИЕ ТЕОРЕТИКО-ЛИТЕРАТУРНЫХ ПОНЯТИЙ

Уроки литературы по изучению соответствующих теоретико-литературных понятий обладают самым большим эмоциональным, воспитывающим зарядом. От успешного решения многих вопросов теории литературы без сомнения, будет зависеть успешная работа учителя-словесника в воспитании учащихся, ибо "теория литературы в школе - это тот угол зрения, под которым разбирается произведение" (Айзерман).

Изучение теоретико-литературных понятий - весьма важная часть литературного образования учащихся. Нельзя воспринимать художественное произведение как явление искусства слова, понимать скрытые в нем обобщения, следить за закономерностями литературного процесса, улавливать связь литературы с жизнью без знаний теоретико-литературных понятий.

Исследование вопросов теории литературы в школьном изучении отражено в трудах В.В.Голубкова, М.А.Рыбниковой, Н.И.Кудряшева, Г.И.Беленького, З.Я.Рез, М.А.Снежневской, А.Г.Балыбердина, Н.И.Громова, Н.Д.Молдавской, Н.О.Корста, А.В.Дановского, О.Ю.Богдановой и др.

В.В.Голубков в своем исследовании утверждает мысль об «однородности научного и художественного познания»: «Художественная литература, поскольку она показывает «общее» в «отдельном» и через «отдельное», всегда даст больше, чем наше обычное наблюдение... Поэтому искусство, наряду с наукой, занимает полноправное положение как средство познания действительности» (Голубков В.В. Теоретические основы методики литературы в средней школе // Литература в школе. 1946. №1.- С. 46-47).

Придавая огромное значение конкретным единичным представлениям в изучении литературы, В.В.Голубков считает, что «теоретико-литературные знания призваны помочь ученикам осмыслить наблюдения и выработать критерии для дальнейшей самостоятельной работы над литературным текстом» (Методика преподавания литературы.- М., 1962. -

С.14). При этом он советовал не забывать о взаимодействии мышления образного и понятийного, рекомендовал рано начинать с учащимися работу над понятийными категориями: «Чем конкретнее представление, тем полновеснее и понятия; чем ярче образное мышление, тем больше даст оно и для мышления понятий» (там же).

М.А.Рыбникова считает, что «посредством изучения теоретико-литературных понятий, мы воздействуем на чувства, на волю, на сознание учащихся в целом» (*Очерки по методике литературного чтения.* - М., 1963. - С.178.)

А.В.Дановский выдвигает концепцию системно-функционального формирования теоретико-литературных понятий, имея в виду различные «аспекты освоения частных понятий с позиций категорий: нравственно-эстетических отношений искусства и действительности, взаимодействия мировоззрения и творчества писателя; взаимосвязей направления, художественного метода и стиля; взаимодействия литературной критики с общественными движениями и историко-литературным процессом» (Богданова О.Ю. и др. *Методика преподавания литературы.* - М., 2000 . - С. 270).

Н.Д.Молдавская, отмечая специфичность литературного развития и образования, выдвигает важное для методической науки положение: «Отношение к искусству и его восприятие формируются по законам, которые не всегда совпадают с законами развития теоретического мышления, хотя и связаны с ними. В понятии мы имеем дело с общеупотребительным обобщением, которое складывается в общечеловеческом опыте на протяжении жизни множества поколений. В художественном образе обобщение не может быть общеупотребительным (если это не аллегория или символ), оно всегда единственное и неповторимое, так как порождено творческой фантазией художника. Это значительно усложняет весь процесс накопления художественного опыта ребенком, и следовательно, процесс его литературного развития» (Молдавская Н.Д. *Литературное развитие школьников в процессе обучения.* - М., 1976.- С. 6).

Движение художественного образа к понятию осуществляется при изучении любого произведения, любого жанра.

Особенно показательно это на материале анализа лирических произведений.

Известный санкт-петербургский методист З.Я.Рез, раскрывает эту специфику познания лирики: «Процесс познания поэзии организуется как движение от единичного и конкретного - к обобщенному: от стихотворения к поэту, от поэта в данном стихотворении — к его творчеству вообще, к его поэтическому миру: от творчества поэта — к пониманию поэзии, специфики, ее роли в жизни человека» (Рез З.Я. Об особенностях изучения лирики в школе// Современные проблемы методики преподавания литературы.- Куйбышев, 1974.- С. 137).

Позднее, З.Я.Рез констатирует: «осмысление отдельных приемов преобразования действительности творческой фантазией писателя постепенно соединится с общим представлением учащегося о художественном вымысле» («Методика преподавания литературы. Учебное пособие. - С-П., 1977. — С. 262).

Вопрос об эффективности работы по теории литературы в школе может решаться только в конкретном воплощении, в связи с анализом художественного произведения или литературно-критической статьи. Поэтому можно говорить о взаимодействии двух систем: системы анализа художественных произведений и системы изучения теоретико-литературных понятий.

Ученые дидакты, психологи (П.И.Пиндкасисый, Н.Г.Дайри и др.) доказывают необходимость формирования определенного типа мышления учащихся, при котором они смогут овладеть теоретическими положениями как орудием познания. Согласно учению Л.С.Выготского, развитие мышления связано с закономерностями развития понятий — с умением владеть ими и сознательно относиться к процессу собственного мышления.

В изучении литературы школьники постоянно совершают переход от образа к понятию в решении вопросов о проблематике композиции, стиле, поэтике того или иного произведения, чтобы вновь вернуться к «образной реальности» произведения, но на новом, более высоком уровне его понимания. В основе системного концептуального изучения литературы лежит именно углубление связей между

непосредственным личностным восприятием произведения, его изучением и владением системой теоретико-литературных понятий.

В Узбекистане проблемой изучения теоретико-литературных понятий занимаются ученые У.Ю.Маткурбанов, Л.Т.Ахмедова, С.С.Магдиева и др.

Автор учебного пособия У.Ю. Маткурбанов (*“Теория литературы в школе”* издательство Билим, Нукус.1991) анализируя состояние литературного образования в каракалпакских школах путем посещения уроков литературы и учета литературных интересов учащихся, считает что вопрос об эффективности работы по теории литературы в школе может решаться только в конкретном воплощении.

Изучение теоретико-литературных понятий в образовательных учреждениях Узбекистана предусмотрено и учебными программами по литературе.

Программа по литературе, предназначенная для учащихся средних общеобразовательных школ, ориентирует учителей на такую систему преподавания, которая нацелена на развитие интереса обучаемых к искусству слова, расширение их литературного и общекультурного кругозора. Изучение литературных произведений, по мнению авторов программ, должно осуществляться в связи с анализом художественного произведения или литературно-критической статьи.

В первый год обучения в академических лицеях и профессиональных колледжах (согласно требованиям учебных типовых программ) учащиеся знакомятся с лирикой А.С.Пушкина и М.Ю.Лермонтова. Завершается изучение творчества поэтов темой: «Лирика – как литературный жанр», которая вынесена в раздел «Теория литературы». Учащиеся должны усвоить такие теоретические понятия: «стих», ритм, «рифма», «строфа», т.е. получают знания об основных элементах поэтического текста.

Работа над эпическими произведениями («Дубровский» А.С.Пушкина, «Герой нашего времени» М.Ю.Лермонтова, «Бирюк» И.С.Тургенева «После бала» Л.Толстого и др.) предусматривает изучение теоретико-литературного понятия «композиция».

После же изучения известной комедии Н.В.Гоголя «Ревизор», учащиеся получают теоретические знания не только о комедии, как жанре драматургии, но и о Сатире, как специфическом способе художественного воспроизведения действительности.

Методические принципы изучения теоретико-литературных понятий

Дидактические принципы методики, такие как: научность, систематичность, практичность, наглядность, доступность определяют методы и приемы работы учителя и учащихся по всем литературоведческим дисциплинам. Однако эти принципы (в зависимости от специфических особенностей каждой дисциплины и каждого раздела ее) проявляются в особых формах, в известной мере, модифицируются. Например, принцип научности, при изучении литературы в средней общеобразовательной школе, реализуется по-разному и с различной степенью глубины, в зависимости от ступени обучения и разделов этого учебного предмета.

Как известно, в среднем звене обучения в школе, основная задача русской литературы сводится к освоению словаря, фразеологии и грамматического строя русского литературного языка. Она реализуется в том объеме и с такой глубиной, какие возможны на очень небольшом и ограниченном материале чтения рассказов. Принцип научности (при объяснительном чтении) не нарушается, но осуществляется он лишь в доступной для учащихся данной форме: литература выступает перед учащимися как одно из средств познания окружающей нас жизни.

В старших классах принцип научности реализуется уже в более широком объеме (по сравнению со средними классами). Учащиеся не только читают, комментируют и усваивают содержание произведений русской литературы, но и привлекаются к элементарному анализу их. Они получают представление о некоторых особенностях художественных произведений, усваивают сложные теоретико-литературные понятия (стиль, язык, структура текста и т.д.). Литература

теперь для них не просто средство познания жизни, но и особая форма выражения писателем своей концепции жизни. Естественно, принцип научности здесь, реализуется глубже.

Система в обучении теоретико-литературных понятий на каждом этапе урока литературы имеет и свои особые формы. Постепенно расширяясь и углубляясь от класса к классу в школе, от курса к курсу в академическом лицее, она приобретает наиболее законченный вид, разумеется, доступным учащимся определенного возраста и литературного развития.

Методические принципы также определяют организацию и приемы работы учителя на уроках литературы:

- Тесная связь изучения теоретико-литературных понятий с чтением и разбором литературных произведений.
- Постепенность формирования понятий.
- Функциональное изучение понятий.
- Преемственность в работе между средними и старшими звеньями обучения в школах и академических лицеях.
- Связь изучения теоретико-литературных понятий с работой по развитию речи.

Процесс изучения отдельного теоретико-литературного понятия, на наш взгляд, предусматривает пять этапов работы на уроке литературы:

*Выделение того или иного слагаемого (компонента) литературного произведения и выяснение его идейно-художественного значения.

*Обобщение наблюдений и определение (или описание) компонента.

*Упражнения в применении полученного знания к практике, т.е. превращение его в умение (при разборе литературных произведений и при творческих сочинениях).

*Обогащение уже знакомого понятия (компонента) новыми признаками, расширение и углубление его.

*Установление связи данного элемента литературного произведения с другими более существенными и с творческим методом (стилем или направлением) писателя.

Следует заметить, что деление процесса формирования понятий на пять этапов носит, на наш взгляд, сугубо условный

характер, так как в «живом» процессе учебных занятий очень трудно разграничить эти этапы. Все будет зависеть от условий работы учителя и степени подготовленности учащихся.

2. Система работы по изучению теоретико-литературного понятия «Композиция»

Начиная с V класса следует уделять должное внимание анализу композиции на конкретных примерах. Так считают авторы (О.Ю.Богданова, С.А.Леонов, В.Ф.Чертов) учебного пособия «Методика преподавания литературы». На наш взгляд, анализу композиции необходимо уделять уже в 4 классе, когда школьники уже осмысливают содержание литературных произведений, которые изучаются ими в сокращении, или же в отрывках. Обучение можно проводить в форме импровизации (что любят младшие школьники) или же деловой игры. Учащиеся этого возраста уже могут проследить развитие действия героев, отношение их друг к другу. Большую помощь в работе над композицией литературного произведения оказывают произведения живописи. Дети быстро улавливают сюжет картины, особенно если он связан со сценами из известной им сказки или былины. В картине наглядно представлены все ее составные части и учащимся не трудно становить связь между ними. В картине младшие школьники легко улавливают, какое место занимает в ней тот или иной предмет, каковы его размеры по сравнению с остальными предметами, определять палитру красок и т.д. Подготовительный этап работы над композицией предваряет беседа по вопросам: Что изображено на картине? Чему отведено больше места в картине? Что можно сказать о красках картины? И так постепенно подводить учащихся к осмыслению понятия «композиция». Но, однако, работа над композицией произведений искусства не заняла еще места, которое ей необходимо занять на уроках литературы.

Известный ученый В.В.Виноградов, говоря о композиции художественного произведения, пользовался более четким понятием: словесный ряд. Слово ряд указывает на порядок, упорядоченность. По определению В.В.Виноградова,

композиция – это система динамического развертывания словесных рядов в сложном словесно-художественном единстве.

Словесный ряд образуется не только словами (автора или персонажей) в рамках определенного контекста, но и важными элементами, организующими сюжет произведения. Такими элементами являются: *экспозиция* (лат. *expositio* – изложение, описание), в ней характеризуется обстановка, предшествующая началу действия; *завязка* – событие, определяющее начало противоречия, конфликта и последующее движение сюжета; *развитие действия*, которое может раскрываться в большем или меньшем количестве сцен и эпизодов; *кульминация* (лат. *culmen* – вершина), высшая точка конфликта; *развязка* – решение конфликта. Такой «классический» порядок частей в композиции не обязателен. Например, экспозиция может быть не только в начале произведения, но и внутри текста, или же в конце текста. Иногда произведение может начинаться сразу с завязки и даже с развязки, а развитие действия может иметь различные временные сдвиги.

В построении литературного произведения важна как логическая последовательность частей, так и идейно-художественная взаимосвязь всей системы его образов. По этому поводу В.Г.Белинский писал: «Каждая часть произведения, существуя сама по себе, представляет самостоятельный образ,но «существует для целого как его необходимая часть и способствует впечатлению целого». Так изучение рассказа Л.Н.Толстого «После бала» (по учебной программе) связано с работой учащихся над обобщением знаний о построении произведений и с углублением понятия «композиция».

Известный методист М.А.Рыбникова в работе «Очерки по методике литературного чтения.- М., 1963 (с.103 – 117) предлагает анализировать рассказ “После бала” «методом работы над его композицией».

Первый урок

В рассказе Л.Н. Толстого все контрастно, все показано по принципу антитезы: описание блестящего бала и страшного наказания на поле.

Беседа:

-Какую часть рассказа Толстого вы считаете главной?

-После бала. Когда любовь главного героя Ивана Васильевича к Вареньке пошла на убыль.

-Назовите сцену или картину, которую считаете важной.

- Татарина прогоняли сквозь строй.

-Это самое варварское наказание, которое практиковалось в прежние времена. Толстой, хотел нам показать, вот какой ужас, вот какое варварство, какая жестокость. Картину наказания он и делает центральной в рассказе. «Вся жизнь (у героя) переменялась от одной ночи или, скорее, утра».

-Вся жизнь изменилась от того утра, когда Иван Васильевич стал свидетелем наказания после бала.

- Зачем Толстой описывает бал, если все дело в том, что было после бала?

- Чтобы показать, какие были роскоши на бале: "Какая роскошь была на этом балу".

- Что можете сказать о состоянии героя?

-Чувствовал себя отвратительно. Ему было стыдно и неловко от того, что он увидел, и что он испытал.

- Зачем автор ставит две картины рядом?

- Толстой сравнивает и показывает контраст между балом, светской и солдатской жизнью. Проиллюстрируем это эпизодами рассказа.

1. "Когда я вышел на поле, где был их дом, я увидел в конце его, по направлению гулянья, что-то большое черное, и услышал доносившиеся оттуда звуки флейты и барабана. В душе у меня все время пело, и изредка слышался мотив мазурки. Но это была какая-то другая, жесткая, нехорошая музыка... Пройдя шагов сто, из-за тумана я стал различать много черных людей. Очевидно, солдаты. "Верно, ученье", - подумал я и вместе с кузнецом в засаленном полушубке и фартуке, несшим что-то и шедшим передо мною, подошел ближе. Солдаты в черных

мундирах стояли двумя рядами друг против друга, держа рукав к ноге, и не двигались. Позади их стояли барабанщики и флейтщик и, не переставая, повторяли все ту же неприятную, визгливую мелодию. Что это они делают? - спросил я у кузнеца, остановившегося рядом со мною. Татарина гоняют за побег, - сердито сказал кузнец, взглядывая в дальний конец рядов".

2. «Я стал смотреть туда же и увидел посреди рядов что-то страшное, приближающееся ко мне. Приближающееся ко мне был оголенный по пояс человек, привязанный к ружьям двух солдат, которые вели его. Рядом с ним шел высокий военный в шинели и фуражке, фигура которой показалась мне знакомой. Дергаясь всем своим телом, шлепая ногами по талому снегу, наказываемый, под сыпавшимися с обеих сторон на него ударами, продвигался ко мне, то, опрокидываясь назад, и тогда унтер-офицеры, ведущие его за руки, толкали его вперед, то, падая наперед, и тогда унтер-офицеры, удерживая его от падения, тянули его назад. И, не отставая от него, шел твердой, подрагивающей походкой высокий военный. Это был ее отец. Отец Вареньки со своим румяным лицом и белыми усами и бакенбардами"... как бы удивляясь, поворачивал сморщенное лицо в ту сторону, с которой падал удар... Полковник шел подле, и поглядывая то себе под ноги, то на наказуемого, втягивал в себя воздух, раздувая щеки, и медленно выпускал его через оттопыренную губу. Когда шествие миновало то место, где я стоял, я мельком увидел, между рядами спину наказуемого. Это было что-то такое пестрое, мокрое, красное, неестественное, что я не поверил, чтобы это было тело человека. — 0, господи,- проговорил кузнец».

3. «Шествие стало удаляться. Все так же падали с двух сторон удары на спотыкающегося, корчившегося человека, и все так же били барабаны и свистела флейта, и все так же твердым шагом двигалась высокая, статная фигура полковника рядом с наказываемым. Вдруг полковник остановился и быстро приблизился к одному из солдат.- Я тебе помажу, - услышал я его гневный голос. - Будешь мазать? Будешь? И я видел, как он своей сильной рукой в замшевой перчатке бил по лицу испуганного малорослого солдата за то, что он недостаточно сильно опустил свою палку на красную спину татарина. Подать

свежих шпицрутенгов!- крикнул он, оглядываясь, и увидел меня. Делая вид, что он не знает меня, он, грозно и злобно нахмурившись, поспешно отвернулся..."

- Как бы вы озаглавили эту часть?

«Полковник - как исполнитель наказания (палач/). Теперь прочитаем пятую часть рассказа, которая нас интересует.

5. «Мне ж было до такой степени стыдно, что, не зная, куда смотреть, как будто я был уличен в самом постыдном поступке, я опустил глаза и поторопился уйти домой. Всю дорогу в ушах у меня то била барабанная дробь и свистела флейта, то слышались слова: "Братцы, помилосердствуйте", то я слышал самоуверенный голос полковника, кричащего "Будешь мазать? Будешь?" А между тем на сердце была почти физическая, доходившая до тошноты, такая тоска, что несколько раз останавливался. И мне казалось, что вот-вот меня вырвет всем тем ужасом, который вошел в меня от этого зрелища. Не помню, как я добрался домой и лег".

- Как вы назвали эту часть рассказа?

- Чувство стыда и ужаса у свидетеля наказания.

- Как Толстой подготовил нас к этому выводу. Вспомните первую страницу рассказа, какие герой услышал звуки?

- Когда он вышел на поле, он услышал жесткие звуки барабана: «Жесткая и нехорошая музыка», «Неприятная, визгливая мелодия».

- Какими словами Л.Н.Толстой сразу определяет впечатление от наказываемого татарина?

«Я увидел *«что-то страшное»* (курсивом выделяются эти слова).

- А какими словами он особенно ярко подчеркивает, как шел татарин под ударами?

- «Дергаясь всем телом», «Шлепая ногами по талому снегу».

- Какие были у него движения?*

- «Опрокинув тело назад».

- Как автор подготавливает нас к чувству ужаса?

«...Поворачивал сморщенное от страдания лицо...» крича: "Братцы, помилосердствуйте".

- Он не говорит, а кричит. Где же вершина этого ужаса? Высшая точка впечатления ужаса?

- Описание спины наказуемого татарина: «было что-то пестрое, мокрое, красное»

- Кто выразил ужас увиденной картины?

- Кузнец.

- Как ведет себя полковник?

- Внешне он остается таким же, каким был на балу. Однако, есть детали: «гневный голос», «рука в замшевой перчатке», «взгляд грозный, злобный нахмуренный».

- Все эти впечатления приводят главного героя рассказа к решению: больше видеть это невозможно. Поэтому герой убегает, ему стыдно.

Итак, мы подошли к главной линии анализа произведения - композиции (построение рассказа). Толстой создает контрасты между двумя частями. Вы должны найти соответствующие места из сцены бала, которые перекликались бы с пунктами нашего плана.

Учащиеся записывают

1-часть.

2-часть.

а) Описание веселого и счастливого бала.

а) «сквозь строй»

б) образ Вареньки

б) вид наказываемого

в) танцы

в) описание наказания

г) портрет отца Вареньки

г) полковник исполнитель наказания

д) чувство счастья у героя

д) чувство стыда у свидетеля наказания

Второй урок

Цель урока:

Проанализировать рассказ в плане раскрытия композиции:

- Когда Иван Васильевич приехал на бал, то его поразило, как был убран зал, все хорошо одеты были, сама хозяйка приветливо принимала, все было хорошо: музыка, буфет, танцы. Звуки мазурки, горели свечи. А во второй части рассказа описана картина наказания татарина за побег. Во второй части рассказа мы слышим вместе с героем другую музыку – неприятный звук флейты и барабана. Эти звуки противоположные тем, которые были на балу. Мелодия была визгливая, жесткая и неприятная. Сравним второй пункт нашего плана. Обратите внимание как была одета Варенька на балу?

- Варенька на балу была очень пышно одета. На ней было белое платье с розовым поясом. Она была красивая, статная и

привлекала к себе внимание окружающих. К ней было всеобщее внимание... Все любовались Варенькой:

«Не я один, все смотрели на нее и любовались ею, любовались мужчины, женщины, несмотря на то, что она затмила их всех».

- Если в первой картине главным действующим лицом является Варенька, то во второй картине главным действующим лицом автор делает татарина, которого «вели сквозь строй» и охраняли. Какой вид был у татарина?

- Вид у татарина ужасный: спина у него была красная, даже не похоже, что это было тело человека. А лицо неприятное, рот у него был оскален, и он все время повторял: «Братцы, помилосердствуйте».

- Мы продолжаем работу над сопоставлением двух картин рассказа. Какие были танцы на балу? Опишите конкретно движения.

- Были плавные, красивые движения, все было оживлено, веселые лица кругом. Во второй части, в описании наказания у татарина было лицо «все время искаженное», «от боли сморщенное». В первой части все взгляды (восхищенные) были направлены на Вареньку (позднее на танец Вареньки с отцом). Все же движения солдат во второй части были направлены на татарина: они били его, дергали, издевались над ним.

- Сравним картины описания отца Вареньки.

- На балу отец Вареньки был красивый. Толстой рисует полковника на балу как красивого очень вида, как человека доброго, симпатичного, любящего свою дочь, танцующего ловко и проворно. В сцене экзекуции — полковник шел твердыми шагами, смотрел себе под ноги.

- В каких подробностях Толстой дает контраст?

- Когда один солдат тихо ударил наказываемого, то полковник быстро подошел к нему, можно сказать, подлетел и сказал: «Будешь мазать? Будешь?» и ударил его кулаком.

- Если на балу у полковника настроение бодрое, хорошее, веселое, то в сцене экзекуции взгляд у него был строгий, недовольный, а увидев Ивана Васильевича, он «поспешил отвернуться», при этом, «злобно нахмурившись».

- Проследите состояние главного героя рассказа

- Герою было радостно и весело, когда он ехал домой, состояние героя было «Как бывает, что вслед* за одной вылившейся из бутылки каплей содержимое ее выливается большими струями, так и в моей душе любовь к Вареньке

освободила всю скрытую в моей душе способность любить». Если в начале рассказа герой испытывал "умиленность" к полковнику, особенно, к его сапогам (важная художественная деталь) «обтянутых штрипками, старинные с четырехугольными носками и без каблуков», то в сцене наказания, герой испытал чувство стыда, и он «долго не мог заснуть».

- Можно ли судить о человеке по внешности?

- Не надо судить о человеке лишь по внешности. Внешне ласковый полковник на самом деле оказывается жестоким палачом. И поэтому любовь героя пошла на убыль.

- Иван Васильевич рассуждает так, как полковник понимает то, что не понимает он, и, поэтому не пошел на военную службу, так как не хотел принимать участия в этом истязании людей. Герой Толстого сознательный, но вся его сознательность выражается в том, что она уходит в сторону. Он не принимает участия в этом издевательствах над людьми. Не борется

- Таким образом, на двух уроках мы разобрали контрастность двух сцен рассказа "После бала". Как построен рассказ Толстого?

- Рассказ Толстого "После бала" построен на антитезе, т.е. противопоставлении.

Учитель обращает внимание учащихся на рамку рассказа: вступление и заключение, в которых не только рассказано о судьбе главного героя, но поставлены серьезные философские проблемы о взаимоотношении человека и общества, об отношении к злу и т.д.

В заключении можно рассказать классу о значении композиции в живописи. Композиция картины — это расположение и взаимосвязь всех частей, пропорции фигур и деталей, выбор художником точки зрения и центра в картине, способы обрисовки персонажей, выделение главного. Если события в литературном произведении развиваются во времени, то композиция картины имеет пространственный характер. Художник располагает фигуры, предметы в пространстве соответственно своему замыслу. Первоэлемент литературы — слово, первоэлемент живописи — свет, краски. То что писатель выделяет словом, художник — красками, светом.

Привлечение картины на уроках литературы («Крик» Э.Мунка, «Земство обедает» Г.Мясоедова и др.) с целью расширения и углубления знаний учащихся о композиции дает положительные результаты.

Таким образом, теоретико-литературные понятия, формируемые в ходе школьного литературного образования, способствуют углублению читательского опыта учащихся, обогащают их эмоциональную жизнь, помогают овладеть критериями оценок художественных явлений.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Какое место занимает изучение теоретико-литературных понятий в литературном образовании школьников, учащихся академических лицеев и профессиональных колледжей?

2. Назовите методические принципы изучения теоретико-литературных понятий, которые наиболее соответствуют вашим убеждениям.

3. Подумайте, почему программы по литературе предусматривают ограниченную систему работы по изучению теоретико-литературных понятий? Ваша позиция в этом вопросе.

4. Как осуществляется последовательность работы по изучению теоретико-литературных понятий на современном этапе образования учащихся в школе, в лицее, в колледже?

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

ЛИТЕРАТУРА

1. Балыбердин А.Г. Формирование теоретико-литературных понятий в школе.- К., 1974.

2. Беленький Г.И. Теория литературы в средней школе: Формирование общих понятий. - М., 1976.

3. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Методика преподавания литературы. - М., 2000.

4. Волков И.Ф. Теория литературы. - М., 1995.

5. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. - М., 1962.

6. Дановский А.В. Системно-функциональное формирование теоретико-литературных понятий в средних учебных заведениях. - М., 1988.

7. Звягинцева Г.К. Изучение основ науки о литературе. - М., 1988.

8. Качурин М.Г. Формирование теоретико-литературных понятий – В книге: Методика преподавания литературы под редакцией З.Я.Рез, - М., 1977.
9. Лосев А.Ф. Введение в общую теорию языковых моделей / Серия «История лингвофилософской мысли». - М., 2006.
10. Маткурбанов У.Ю. Теория литературы в школе. - Нукус, 1991.
11. Методика объяснительного литературного чтения в национальной школе (под ред. К.В. Мальцевой и З.С. Смелковой.) - Л., 1978.
12. Методика преподавания литературы. Под ред. О.Ю. Богдановой и В.Г.Маранцмана. - М., 1995.
13. Поляков М.Я. В мире идей и образов: Историческая поэтика и теория жанров.- М., 1983.
14. Проблемы анализа художественного произведения в школе: Методические рекомендации для студентов.- М., 1996.
15. Снежневская М.А. Теория литературы в IV-VI классах средней школа, - М., 1978.
16. Совершенствование преподавания литературы в школе. Под ред. Г.И.Беленького.- М., 1986.
17. Современный урок русского языка и литературы. Под ред. З.С. Смелковой. - М., 1990.
18. Тимофеев Л.И. Основы теории литературы. - М., 1976.
19. Фесенко Э.Я. Теория литературы.- М., 2004.
20. Хализев В.Е. Основы теории литературы. - М., 1994.
21. Эстетическое воспитание школьников.: Вопросы теории и методики /Под ред. М.Д.Таборидзе. - М., 1988.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Авторы надеются, что вдумчивое изучение пособия, а также чтение педагогической литературы — классической и современной, изучение педагогической периодики, убедили Вас в том, уважаемый читатель, что современная методика преподавания литературы полностью базируется на классическом наследии. Однако, эта наука не застывшая, не музейная, а живая, развивающаяся, вбирающая в себя знания всего комплекса наук о человеке, технических нововведений, достижений искусства, богатства опыта преодоления трудностей и обновления образования.

В современной ситуации перед учителем-словесником открываются громадные возможности для выбора концепций, вариантов, подходов, творческих поисков. Это многократно повышает не только ответственность педагога, но и требования к его квалификации. Квалификация приходит постепенно, с опытом. Овладение теорией, основами мастерства, если оно развивает собственное педагогическое мышление, умение анализировать и оценивать обстоятельства и результаты, связь между условиями, содержанием и технологией образования, может значительно ускорить процесс профессионального созревания педагога.

В прочитанном вами пособии рассмотрены наиболее актуальные на современном этапе развития образования - проблемы методики преподавания литературы. Объем пособия не позволил осветить такие важные вопросы, как этапы развития методики преподавания как науки, вопросы восприятия художественных произведений, вопросы использования наглядности на уроках литературы и некоторые другие.

Эти и другие проблемы обучения литературе довольно полно охарактеризованы в монографиях по отдельным вопросам, в пособиях к учебникам по каждому курсу литературы, в многочисленных статьях, опубликованных на страницах методических журналов «Литература в школе», «Преподавание языка и литературы».

Мы надеемся, что изучение пособия поможет в поисках конкретных ответов на вопросы: во имя чего, чему и как учить в преподавании литературы, принимая во внимание конкретную образовательную ситуацию. И конечно, главное условие - постоянная работа педагога по повышению своей общей культуры и педагогической квалификации.

З.К.КУДАШЕВА, С.С. МАГДИЕВА

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ

Ташкент – Изд-во «ALOQACHI» – 2008

Редактор: Д.Вахидова
Тех.редактор: А.Мойдинов
Корректор: К.Авезбаев
Комп.верстка: Г.Арифходжаева

Разрешено в печать 28.05.08. Формат 60x84¹/₁₆.
Гарнитура «Temis New Roman». Печать офсетная.
Усл.печ.л.13,0. Изд.п.л. 12,5. Тираж 500.
Заказ № .

Отпечатано в типографии. «Aloqachi matbaa Markazi». 700000, г.
Ташкент, ул. Амир Темур, 108.

ISBN 978-9943-326-24-8



9 78 9943 326248