

МЕТОДИКА
ПРЕПОДАВАНИЯ
ЛИТЕРАТУРЫ



Преподаватель л ю б о й дисциплины должен владеть знанием диалектических основ преподаваемой им науки, владеть общими методами передачи знаний, знать возрастные особенности мышления ребенка, объем и характер его жизненного опыта.

Н. К. Крупская

•

Литература — кусок жизни прошлого или настоящего. Она органически связана с общественным укладом своей эпохи и не может быть изучена вне его, без связи с ним.

Н. К. Крупская

•

ББК 74.261.8
М54

Авторский коллектив:

Р. Ф. Брандесов. Учет и оценка знаний.

Т. В. Зверс. Вступительные занятия к изучению литературного произведения.

М. Г. Качурин. Литература в школе как учебный предмет. Содержание и структура курса литературы в школе. Учитель литературы. Литературная критика в школьном курсе. Теория литературы в школе. Организация преподавания литературы. Внеклассное чтение и внеклассная работа по литературе. Факультативные занятия по литературе.

Н. И. Кудряшев. Методика преподавания литературы как наука. Методы обучения литературе.

В. Г. Маранцман. Пути анализа литературного произведения в школе. Заключительные занятия в системе работы над литературным произведением. Причины изучения литературного произведения. Изучение биографии писателя в школе.

З. Я. Рез. Введение. Изучение текста художественного произведения. Изучение эпических произведений. Изучение лирики. Изучение обзорных тем.

Я. А. Роткович. Формирование методики литературы как науки.

Н. А. Станчек. Ученик. Возрастные особенности восприятия учащимися литературных произведений. Чтение произведения как основа его изучения. Урок литературы. Культура устной и письменной речи.

Т. В. Чирковская. Изучение драматических произведений. Наглядность на уроке литературы (совместно со Станчек Н. А.).

Рецензенты: кафедра русской литературы Новгородского педагогического института (зав. кафедрой — доцент *А. А. Терентьева*), кандидат педагогических наук *И. И. Чернова*

Методика преподавания литературы: Учеб. для студентов М54 пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» / Р. Ф. Брандесов, Т. В. Зверс, М. Г. Качурин и др.; Под ред. З. Я. Рез. — 2-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 1985. — 368 с.

В учебнике излагается курс методики преподавания литературы, определяется его связь с другими учебными предметами, предлагаются формы и методы классной и внеклассной работы. Особое внимание уделяется воспитательным аспектам преподавания литературы, ее роли в формировании идейно-нравственного мира учащихся.

М 430900000—324 215—85
103 (03)—85

ББК 74.261.8
8(07)

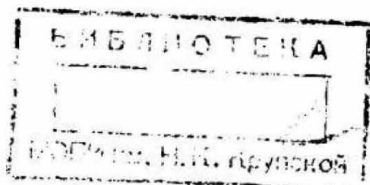
© Издательство «Просвещение», 1977 г.
© Издательство «Просвещение», 1985 г.,
с изменениями

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

*Под редакцией профессора
З. Я. Рез*

Издание 2-е, доработанное

Допущено
Министерством просвещения СССР
в качестве учебника для студентов
педагогических институтов по специальности № 2101
«Русский язык и литература»



МОСКВА «ПРОСВЕЩЕНИЕ» 1985

ВВЕДЕНИЕ

Совершенствование образования и воспитания подрастающего поколения является предметом постоянной заботы партии, правительства, всей советской общественности. В материалах XXVI съезда КПСС как важный рубеж отмечается переход к обязательному всеобщему среднему образованию, подчеркивается необходимость «повысить качество обучения, трудового и нравственного воспитания в школе ... на деле укрепить связь обучения с жизнью...»¹. Это касается всех школьных дисциплин, но, может быть, особенно литературы, где связь с жизнью и нравственное воспитание входят в саму структуру предмета.

Задача построения коммунизма требует от граждан нашей страны общественной сознательности, идейной убежденности, духовной культуры. Важность работы по духовному развитию людей подчеркивалась на июньском 1983 г. Пленуме ЦК КПСС: «...партия добивается того, чтобы человек воспитывался у нас не просто как носитель определенной суммы знаний, но прежде всего — как гражданин социалистического общества, активный строитель коммунизма, с присущими ему идейными установками, моралью и интересами, высокой культурой труда и поведения»².

Изучение учащимися художественных произведений на уроках литературы приобщает их к высоким нравственно-эстетическим идеалам отечественного искусства, помогает воспитанию духовных потребностей, ценностных ориентаций молодого поколения. От качества преподавания литературы в школе в значительной степени зависит социально-нравственный облик нашей молодежи.

Большие воспитательные и образовательные возможности литературы не реализуются сами по себе, если соответствующим образом не организован процесс преподавания. Обращенность не только к уму, но и к чувству ученика-читателя — необходимое условие эффективности преподавания литературы. Пробуждение эмоций, в том числе интеллектуальных, является предпосылкой эстетического воспитания. Именно в школе закладываются его основы. Об этом говорилось на июньском Пленуме ЦК КПСС: «...где, как не в школе, может человек получить начала эстетического воспитания, на всю жизнь приобрести чувство прекрасного, умение понимать и ценить произведения искусства, приобщаться к художественному творчеству?»³.

Задачей литературы как учебного предмета является также совершенствование речи учащихся, их читательской культуры,

¹ Материалы XXVI съезда КПСС. М., 1981, с. 60.

² Материалы Пленума Центрального Комитета КПСС, 14—15 июня 1983 года. М., 1983, с. 18.

³ Там же.

способности к полноценному художественному восприятию книги. А это происходит в том случае, если учитель стимулирует идейно-нравственное, эстетическое развитие личности школьников; развивает воображение, способность к сотворчеству, помогает им овладеть искусством рассказывания, выразительного чтения, свободного письма.

Таким образом, преподавание литературы включает в себя много задач. Понять принципы изучения литературы, осмыслить закономерности обучения этому предмету и позволяет методика. Возникнув еще в XVIII веке, она прошла длительный путь в своем развитии. Как дисциплина комплексная (на стыке педагогики и литературоведения) методика преподавания литературы совершенствовалась вместе с ростом этих наук и самого общества. Как и другие общественные науки, современная методика преподавания литературы основывается на методологических принципах марксизма-ленинизма и постоянно обогащается данными смежных гуманитарных дисциплин. Так, поиски и открытия в методике за последние десятилетия связаны с аналогичными процессами, происходящими в общей педагогике и психологии, в социологии и эстетике, в искусствоведении и теории воспитания. Наиболее тесные и органические связи существуют у методики литературы с литературоведением, дидактикой и педагогической психологией.

В настоящее время значение методики особенно возрастает в связи с теми задачами, которые выдвинули перед школой XXVI съезд КПСС и июньский 1983 г. Пленум ЦК КПСС. Реализация их нашла отражение в обновленной и усовершенствованной программе по литературе для средней школы, где впервые, помимо традиционного ее содержания, точно обозначен круг знаний и умений, которыми должны овладеть учащиеся с IV по X класс. В ней также определены возможные межпредметные связи при изучении различных тем. Тем самым в программе более четко выступают система и перспективы работы по литературе на каждой ступени школьного образования. Это помогает совершенствовать труд учителя и ученика.

Выполнение поставленных задач: обеспечить в преподавании связь с жизнью, усилить воспитательное воздействие литературы, стимулировать самосознание и самообразование школьников, научить их методам познания — требует от учителя-словесника не только хорошего знания предмета, но и постоянного внимания к личности ученика. Нельзя забывать, что в нашем предмете ученик — не только обучаемый: он — полноправный читатель, но только менее знающий и опытный, чем учитель. Недостаточно научить его разнообразным умениям, дать литературоведческие знания — необходимо пробудить его гражданственную, умственную, эмоциональную, творческую активность. Поэтому одной из важнейших задач методики преподавания литературы становится помощь педагогу в реализации таких принци-

нов обучения предмету, которые стимулировали бы активное поведение школьников в учебном процессе, создавали бы условия для творческого характера их деятельности. Педагог должен стараться прививать учащимся интерес к учению, навыки самостоятельной работы с книгой, пробуждать в них дух поиска и жажду открытий. Литература как предмет предоставляет в этом плане большие возможности. Для их осуществления методика обосновывает и совершенствует разнообразные методы, приемы и формы работы, которые помогают организовать учение как труд и творчество. Такой характер обучения положительно сказывается на воспитании личности учащихся, развивает их самостоятельность.

Изучая темы курса, обозначенные в программе, школьники приобретают знания об историко-литературном процессе, по теории литературы. Важно, чтобы программные темы усваивались не формально, а становились методологической основой литературной подготовки учащихся и служили бы средством более глубокого постижения ими конкретных литературных явлений. Поэтому в задачи методики входят поиски таких путей анализа художественного текста, которые требовали бы от школьников практического применения теоретико- и историко-литературных знаний и способствовали бы овладению необходимыми умениями.

В учебнике содержится материал по основным проблемам, которые традиционно являются предметом методики, они освещаются с учетом тенденций и открытий в «смежных» дисциплинах. В соответствии с программой по методике преподавания литературы для педагогических институтов учебник имеет пять основных разделов. В первом дается представление о литературе как учебном предмете в школе и о методике как научной дисциплине, рассказывается об истории становления предмета и о развитии методической мысли в дореволюционное и советское время.

Раздел второй, открывающийся главой о содержании и структуре курса литературы в современной школе, посвящен кардинальной теоретической проблеме методики — проблеме методов обучения литературе. В соотнесенности с ней рассматривается деятельность учителя и ученика на занятиях по литературе.

Оба эти раздела составляют теоретический фундамент курса методики. Они помогают будущему специалисту понять психолого-педагогические основания предмета и создают базу для овладения конкретными методическими проблемами.

Самый большой раздел пособия — третий содержит изложение вопросов об изучении художественных произведений как основы курса литературы в школе. Здесь рассматриваются последовательные этапы работы над произведением в их взаимосвязи; пути и приемы анализа; особенности методики, обусловленные учетом родовой специфики произведений (эпоса, лирики, драмы).

В четвертом разделе содержится материал, связанный с обеспечением историко- и теоретико-литературных основ школьного курса. Сюда входит освоение учащимися теоретических понятий, фактов, характеризующих жизнь и личность писателя — человека своей эпохи, а также знакомство с литературной критикой и общественно-литературной обстановкой в определенные исторические периоды. Все это помогает представить литературу в школе двусторонне: и как явление русской культуры, исторически развивающееся во времени, и как словесное искусство, обладающее собственными закономерностями.

Наконец, в заключительном разделе книги освещаются вопросы, связанные с организационной стороной преподавания: планирование в работе учителя, урок литературы, учет и оценка знаний. Специальные главы учебника отведены таким вопросам методики, как развитие речи учащихся, наглядность в преподавании, организация внеклассного чтения и внеклассной работы, а также факультативные занятия.

Сейчас школа вступает в новый этап своего развития. Начавшаяся реформа обязывает к четкой организации производственного и учебного труда учащихся. Только в этом случае можно решить те задачи, которые сформулированы в материалах «Об Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы»: повысить качество образования и воспитания, обеспечить более высокий научный уровень преподавания, подготовить учеников к самостоятельной жизни и труду. Методике принадлежит здесь видная роль, потому что она дает учителю «умение беречь время, умение умно расходовать силы ученика, умение находить в учебном материале основное и главное» (М. А. Рыбникова). Это дает возможность устранить перегрузку учащихся, что отвечает направлению реформы.

Знакомя будущего учителя с основными проблемами методики, авторы пособия не стремятся дать в любом случае окончательное и единственное их решение. Это невозможно потому, что изучение литературы в школе представляет собой живой, творческий, динамичный процесс, где многое зависит от конкретных условий и обстоятельств. Свою задачу авторский коллектив учебника видел в ознакомлении будущих словесников с закономерностями методики и одновременно с приобщением их к тому кругу методических идей, которые сегодня особенно актуальны. Они не всегда еще полностью реализуются в повседневной практике, однако живут в опыте многих учителей. Их перспективность заключается в том, что эти идеи обусловлены сегодняшним состоянием литературоведения, дидактики и педагогической психологии.

Овладение методикой преподавания — необходимое условие будущей успешной работы студентов в школе.

ЛИТЕРАТУРА В ШКОЛЕ КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ

Сущность и задачи предмета. «Что такое литература в школе? — говорил А. Т. Твардовский, обращаясь к учительскому съезду. — Литература в школе — это то же, что литература в жизни, только в школе она является процессом планомерного, систематического воздействия на душу ученика под ответственным наблюдением и руководством преподавателя»¹.

А. Т. Твардовский указал на самую суть литературы как школьного предмета, который формирует, воспитывает читателя, направляет его деятельность и развитие.

Этот предмет имеет сложное строение: он включает в себя определенный круг произведений художественной литературы, научные статьи о литературе, основы теории и истории литературы, систему устных и письменных работ по развитию речи и читательской культуры школьников.

В соответствии с потребностями и возможностями растущего человека предмет строится ступенчато: он опирается на читательскую подготовку, которую ребенок получил в начальных классах, содержит этап с IV по VII класс, задача которого — ввести школьников в мир художественного произведения, развить их читательскую восприимчивость и тем самым подготовить к этапу VIII—X классов, когда произведения словесного искусства изучаются на историко-литературной основе и школьники постигают роль литературы в общественном движении, в становлении человеческой личности, в самосознании народа и человечества.

В программе по литературе, определяющей содержание, структуру, принципы и задачи предмета, говорится: «Важнейшая цель изучения литературы в школе — приобщение учащихся к искусству слова, к духовным богатствам классики и современной литературы, развитие художественной восприимчивости... — и на этой основе — формирование коммунистического мировоззрения, идейно-политических и нравственных убеждений школьников, их активной жизненной позиции, эстетических взглядов, вкусов и потребностей».

Теоретической и методологической базой курса литературы в школе являются марксистско-ленинские принципы связи искус-

¹ Твардовский А. Т. Статьи и заметки о литературе. 3-е изд. М., 1972, с. 230.

ства с жизнью, единства формы и содержания, историзма, классовости, партийности, народности искусства.

Подход к обучению, воспитанию и развитию школьников в процессе преподавания литературы определяется идеями и установками советской педагогики, психологии, методики преподавания литературы.

Место литературы среди других школьных предметов. Литература относится к предметам эстетического цикла вместе с такими предметами, как музыка и изобразительное искусство.

Изучение словесного искусства в IV—VII классах взаимосвязано с изучением других видов искусства, а в старших классах литература — пока единственный предмет, на который возлагается художественное воспитание школьников¹. Но и в средних, и в старших классах литература вступает в многообразные контакты со всеми без исключения школьными предметами: во-первых, в литературе выражается все многообразие жизни, для понимания художественного произведения читателю нужны все его знания, весь опыт; во-вторых, любой школьный предмет опирается на литературу, для того чтобы раскрыть красоту человеческой мысли, гуманную устремленность передовой науки, высоту идей и идеалов человечества.

Особенно тесны связи литературы и русского языка: язык — источник литературы, ее «строительный материал». Вместе с тем словесное искусство — сокровищница и мастерская самых высоких образцов речи. Программы по русскому языку и литературе имеют прямо соприкасающиеся разделы, посвященные развитию устной и письменной речи, многие виды работы учащихся относятся в равной степени к обоим предметам.

Литература прочно связана со школьными курсами истории и обществоведения. Изучение литературы постоянно нуждается в знаниях о процессе и законах общественного развития, об исторической обстановке, социальных проблемах. В свою очередь, обществоведение и история не могут обходиться без литературы, помогающей увидеть закономерности общественного развития в сложном течении жизни, в единстве «судьбы человеческой и судьбы народной» (А. С. Пушкин).

Общественное значение литературы как школьного предмета. Обучение литературе возникло как выражение общественной потребности в планомерной подготовке подрастающих поколений к деятельности в сфере словесного искусства. Методика школьного преподавания литературы формировалась на протяжении веков вместе с развитием литературы как искусства, науки о лите-

¹ Этому помогают факультативные занятия и внеклассная работа; кроме того, ведется экспериментальная проверка нового предмета в старших классах — «Мировая художественная культура», включающего изучение произведений литературы, музыки, живописи, скульптуры, кино.

ратуре, вместе с художественным самосознанием общества¹. Но только в середине XIX в. в процессе долгой и трудной идейной борьбы, под воздействием революционно-демократической критики предметом школьного изучения стали собственно художественная литература, творчество писателей, литературный процесс. В этот период яснее, чем когда-либо, определилась роль литературы в человеческой жизни.

Читатель — «единственный объект, ради которого горит писательская мысль», — говорил М. Е. Салтыков-Щедрин. — Убежденность писателя питается исключительно уверенностью в восприимчивости читателя². Не раз он повторял: «Лично я обязан литературе лучшими минутами моей жизни, всеми сладкими волнениями ее, всеми утешениями; но я уверен, что не я один, лично обязанный, а и всякий, кто сознает себя человеком, не может не понимать, что вне литературы нет ни блага, ни наслаждения, ни даже самой жизни»³.

Неразрывное единство литературы — учебного предмета и литературы — искусства всегда порождало и связь преподавания с передовыми настроениями и идеями времени.

В дореволюционной России, несмотря на усилия реакционных общественных сил, пытавшихся закрыть дорогу в школу передовой литературе, добиться этого никогда не удавалось. Произведения великих русских писателей под давлением общественного мнения постепенно входили в школьную программу.

Прогрессивно настроенные учителя и методисты добивались того, чтобы школьное изучение литературы растило отзывчивого, думающего читателя, будило интерес к острейшим проблемам современности, воспитывало в демократическом и гуманистическом духе. Нередко школьные уроки литературы становились истоком революционного образа мысли. Недаром В. И. Ленин, говоря о роли передовой революционной теории в освободительном движении, о деятельности партии, руководимой передовой теорией, ссылался на всемирное значение русской литературы.

В советской школе учитель литературы, как сказано в программе, «средствами своего предмета призван неустанно развивать и укреплять идейную убежденность учащихся, учить их отстаивать коммунистическую идеологию, вести наступательную борьбу против буржуазного влияния». Ныне, когда среднее образование в нашей стране стало всеобщим, дело школьного преподавания литературы стало особенно ответственным. Сегодня все школьники, поколение за поколением, проходят подготовку к самостоятельной читательской деятельности по обязательной программе чтения и литературы. Естественно, что школьное

¹ См. об этом в главе «Формирование методики преподавания литературы как науки».

² Щедрин Н. (М. Е. Салтыков). О литературе. М., 1952, с. 624.

³ Там же, с. 573.

литературное образование привлекает самое пристальное внимание советской общественности.

Массовые обследования, анкетные опросы свидетельствуют, что уроки литературы были и остаются любимыми в нашей школе. Работа учителей-словесников помогает подготовке стремительно растущей армии советских читателей, которые в большинстве своем отличаются высокой гражданской активностью, культурой. Советская система литературного образования имеет большой международный авторитет.

Однако специальные исследования говорят и о том, что рядом с увлеченными читателями встречаются читатели, недостаточно литературно развитые; у части школьников, начиная с 12—13 лет, наблюдается ослабление художественной восприимчивости. Некоторые старшеклассники и выпускники школы подходят к литературным произведениям с наивными мерками, не желают думать над книгой.

Разумеется, художественная культура человека складывается под воздействием не одной только школы. Но бесспорно и решающее влияние школьного преподавания на становление и развитие художественных интересов и способностей в детском, подростковом, юношеском возрасте.

И если уроки литературы оказываются мало эффективными, причина чаще всего в том, что преподавание приходит в противоречие с природой литературы и читательской деятельностью, что утрачивается понимание сущности и задач предмета. Учителю необходимо помнить, что программа, учебники, пособия — все это становится действенным лишь благодаря его профессиональному мастерству и творческому мышлению. Передовое учительство, методическая наука накопили ценнейший опыт преподавания литературы. Задача каждого учителя — сделать этот опыт своим достоянием, внести в него собственную живую мысль, живое чувство любви к искусству и к детям — только тогда для его учеников уроки литературы станут верной дорогой в литературу как искусство.

Это высокая, почетная задача: литература, как сказано в Программе Коммунистической партии Советского Союза, должна служить «источником радости и вдохновения для миллионов людей»..., «средством их идейного обогащения и нравственного воспитания»¹.

ЛИТЕРАТУРА

Ленин В. И. О литературе и искусстве. М., 1979.

Программа Коммунистической партии Советского Союза. М., 1974.

Народное образование в СССР. Сборник документов 1917—1973 гг. М., 1974.

Программа восьмилетней и средней школы. Литература. М., 1984.

¹ Программа Коммунистической партии Советского Союза. М., 1974, с. 131.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ КАК НАУКА

Искусство преподавания и наука методика. Методика преподавания литературы как наука существует более двухсот лет. Однако и сегодня дискутируется вопрос о ее содержании и задачах.

Некоторые педагоги высказывают мнение, что методика преподавания того или другого предмета, а литературы в особенности, не столько наука, сколько искусство. Успех преподавания, говорят они, определяется личными способностями учителя, отсутствие которых не возмещается знанием методики: нужны лишь знания самого предмета и любовь к нему, а педагогический талант и практический опыт обеспечат высокое качество преподавания.

С этим нельзя согласиться. Ни одна профессия, в том числе и педагогическая, не может развиваться и совершенствоваться, рассчитывая только на талант. Об этом убедительно писал А. С. Макаренко: «...разве мы можем положиться на случайное распределение талантов? Сколько у нас таких особенно талантливых воспитателей? И почему должен страдать ребенок, который попал к неталантливому педагогу? И можем ли мы строить воспитание всего нашего советского детства и юношества в расчете на талант? Нет. Нужно говорить только о мастерстве, то есть о действительном знании воспитательного процесса, о воспитательном умении. Я на опыте пришел к убеждению, что решает вопрос мастерство, основанное на умении, на квалификации»¹.

В процессе обучения и воспитания большое значение имеет личность учителя, его человеческие качества, мировоззрение, любовь к своему предмету и к детям, увлеченность профессией, постепенное, систематическое накопление опыта преподавания.

Предмет, содержание и задачи методики преподавания литературы. Любая наука имеет право на существование как отдельная, самостоятельная отрасль знания при наличии трех условий: 1) предмета исследования, который не изучается ни одной другой наукой; 2) общественной необходимости исследования данного предмета; 3) специфических методов научного исследования.

Основная задача методики преподавания литературы как науки — открытие закономерностей этого процесса, которые не сводятся ни к закономерностям литературоведческим, ни к закономерностям дидактическим и психологическим. Литературоведение изучает закономерности развития художественной литературы, дидактика — общие закономерности обучения, психология — закономерности психической деятельности человека — взрослого и ребенка. С этими науками методика непосредственно соприкасается.

¹ Макаренко А. С. Соч. М., 1951, т. 5, с. 233—234.

ется, опирается на их данные, но решает при этом свои специфические задачи.

Закономерности обучения не есть нечто вечное и неподвижное. История преподавания литературы в дооктябрьской и советской школе убедительно показывает изменение и развитие сущности процесса обучения нашему учебному предмету в соответствии с развитием общества, культуры, литературы, развитием советской школы в целом. На основе открытия закономерностей процесса обучения методика разрабатывает основные принципы преподавания, а также частные правила, представляющие собою исходные данные для руководства практикой.

«Обогащение теории и совершенствование педагогического искусства — процессы взаимосвязанные и взаимодополняющие один другой... Даже для одаренного воспитателя педагогика открывает новые возможности. В свою очередь, находки и открытия практиков обогащают теорию»¹. История методической мысли и практики преподавания литературы дает наглядную картину этого взаимодействия науки и творческой практики учителей.

Когда говорят об искусстве учителя литературы, нередко имеют в виду не просто мастерство его преподавания, а то, что сам предмет — один из наиболее действенных видов искусства — обязывает учителя быть художником-чтецом, актером, литератором.

✓ Как справедливо писал В. П. Острогорский, учитель-словесник должен любить литературу, глубоко воспринимать ее произведения, уметь выразительно читать стихи и прозу, много знать наизусть. Но прежде всего он — не деятель искусства, а учитель, который должен иметь широкий круг знаний по художественной литературе, эстетике, литературоведению и методике, владеть умением учить и воспитывать учащихся.

✓ Методика преподавания литературы — педагогическая наука, предметом которой является общественный процесс воспитывающего обучения школьников литературе как учебному предмету и задача которой состоит в открытии закономерностей этого процесса с целью более правильного руководства им.

Общественное значение методики литературы обусловлено огромным воспитательным значением художественной литературы. Борьба за умы и сердца молодежи всегда составляла важнейшую задачу общества, а роль художественной литературы при этом исключительно велика.

В богатейшем идейном наследии В. И. Ленина значительное место занимают вопросы искусства, художественной литературы. Широко известен цикл блестящих статей В. И. Ленина о Л. Толстом, Герцене, многочисленные высказывания о Чернышевском, Некрасове, Тургеневе, Горьком и многих других русских и зарубежных писателях. В этих статьях и отдельных высказываниях

¹ Педагогическая энциклопедия. М., 1966, т. 3, с. 285.

В. И. Ленина раскрываются не только историческое и современное значение писателей в жизни общества, но и методологические основы научного подхода к литературным явлениям. Специфика искусства как одной из форм идеологии и средства познания мира раскрывается также в философском труде В. И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм», в статьях о развитии революционного движения в России, о культурном наследии, о политике партии в области искусства и литературы. Высказывания В. И. Ленина и — более того — его учение в целом составляют методологическую основу советского литературоведения, искусствознания, эстетики.

Исходя из основополагающих идей В. И. Ленина, Коммунистическая партия систематически руководит процессом развития литературы и искусства в нашей стране, о чем свидетельствуют многочисленные постановления ЦК КПСС по вопросам литературы и искусства, отчетные доклады ЦК КПСС XXIV, XXV, XXVI съездам партии.

В области литературы и искусства, эстетики и литературоведения ведется острая борьба социалистической идеологии с буржуазной. Поэтому чрезвычайно важно не только развивать у молодежи здоровый художественный вкус, но и систематически формировать правильные марксистско-ленинские взгляды на сущность художественной литературы, ее роль в жизни общества — словом, обучать основам советской науки о литературе и искусстве. Необходимо, чтобы последовательно соблюдались принципы партийности в науке. Коммунистическая партийность советской методики литературы должна проявляться в том, чтобы формировались коммунистические убеждения учащихся, чтобы они умели свои литературные знания использовать в идеологической борьбе, в пропаганде коммунистической морали, коммунистической идеологии.

Взаимосвязь методики литературы со смежными науками. Обучение литературе входит составной частью в работу школы в целом. Поэтому методика тесно связана с дидактикой, разрабатывающей общую теорию и общие принципы обучения.

Методика преподавания литературы теснейшим образом связана с литературоведением — методологией, теорией и историей литературы. Эта связь обнаруживается прежде всего в определении цели, содержания и структуры курса литературы. Методология литературоведения оказывает влияние и на методы обучения.

Методика связана также с эстетикой. За последние годы связи и даже переплетение литературоведения, эстетики и методики становятся все более органичными, что отражается и на курсах литературы — основном и факультативных.

Изучение художественной литературы в школе не может рассматриваться лишь в литературоведческом аспекте: философские, этические, исторические, языковедческие вопросы неизбежно затрагиваются в процессе изучения литературы.

В решении ряда проблем методика литературы соприкасается с психологией. Связь методики и психологии имеет два аспекта. Один из них — психология художественного творчества, художественного восприятия. Другой аспект — психология обучения, умственного и нравственного развития учащихся, их воспитания.

Однако психология и методика не совпадают по предмету изучения: педагогическая психология изучает психическую жизнь детей; методика — педагогический процесс обучения как общественное явление, усвоение учащимися круга знаний, общее и литературное развитие, формирование умений и навыков. Закономерности методики нельзя выводить из закономерностей психологии, но надо их знать, опираться на них при решении методических проблем: о доступности учащимся того или иного материала, объема его, эффективности методов и приемов обучения.

Педагогический процесс обучения в школе — явление очень сложное, в котором взаимосвязана обучающая работа учителей и учебная работа учащихся по разным предметам. Поэтому методика каждого предмета должна изучать взаимосвязи различных, особенно близких предметов — языка, литературы, истории, музыки, изобразительного искусства. В общем ходе развития учащихся в процессе обучения нередко находят линии соприкосновения с литературой и такие предметы, как естествознание, физика, математика.

Структура методики преподавания литературы как науки. Структура каждой науки отражает структуру предмета ее изучения, структура методики литературы отражает процесс обучения литературе в школе. Основные элементы этого процесса: цели обучения — учебный предмет — учитель — ученик.

Цели обучения влияют на отбор материала и систему его организации в учебном предмете; учебный предмет диктует систему и методы его преподавания учителю; деятельность учителя формирует знания, умения, навыки учащихся.

В современной школе каждый из этих элементов имеет и значительно более сложную систему связей и отношений. Содержание предмета не только обусловлено задачами школы, но и само оказывает влияние на цели обучения: так, например, развитие художественной литературы и науки о литературе уточняет и развивает понимание целей изучения предмета в общей системе коммунистического воспитания. Учитель не пассивный передатчик знаний. Уровень его подготовки оказывает влияние на все другие звенья педагогического процесса. Наконец, ученик, его личность, его способности и возможности, раскрываемые в педагогическом процессе, оказывают влияние на все другие его звенья.

Какой бы вопрос методики мы ни взяли, он неизбежно оказывается связанным со всеми этими четырьмя элементами педагогического процесса.

Определяющее значение в содержании и взаимосвязи структурных элементов общественной науки имеет ее методология. Процесс обучения в школе есть всегда общественный процесс. Не существует школы вне политики. Цели советской школы определяются целями и задачами современного советского общества эпохи развитого социализма. Ближайшие конкретные задачи школы на каждом данном этапе ее развития определяются решениями ЦК КПСС и Советского правительства. Обусловленность целей и задач школы потребностями общества — основная закономерность, проявляющаяся в идейной направленности, в содержании и формах обучения.

Методика преподавания литературы, опираясь на ленинское учение о культурном наследии, ленинский принцип партийности литературы и науки о литературе, на современное состояние методологии литературоведения, разрабатывает проблемы, цели и задачи преподавания литературы в школе.

Это непосредственно связано с разработкой вопросов о литературе как учебном предмете в школе, о конструировании содержания и структуры курса литературы в средней школе. Курс литературы в школе должен отвечать воспитательным и образовательным задачам школы, требованиям научности и возрастным особенностям учащихся. В настоящее время создана типовая программа по литературе для IV—X классов, где указаны произведения отечественной литературы, подлежащие изучению; определен круг классного и внеклассного чтения на разных ступенях обучения; разработана система знаний и умений по теории и истории литературы и система развития устной и письменной речи учащихся; намечены межпредметные связи. Содержание образования по литературе в соответствии со спецификой этого учебного предмета обуславливает и специфику методов обучения.

Разработка методов обучения связана с решением следующих проблем: взаимосвязь содержания и методов обучения, метод науки и метод обучения; характер познавательного процесса при изучении литературы; сущность литературного развития учащихся; пути и приемы анализа художественного произведения и их отношение к методам обучения; возрастные, типологические и индивидуальные особенности восприятия литературы; литературные способности учащихся, литературное творчество учащихся.

Методика разрабатывает также проблему учебника и учебных пособий, проблему наглядности и наглядных пособий. В последнее десятилетие особенно актуальна проблема использования технических средств обучения на занятиях по литературе при изучении различных элементов курса и применении разных методов обучения.

Методика (как и дидактика) различает следующие формы организации учебного процесса: урок как основная форма учеб-

ных занятий, факультативные занятия, внеклассные, внешкольные (кружки, экскурсии, литературные вечера, выпуск газет и журналов, выставки и пр.).

Важнейшее значение имеет вопрос о профессиональной подготовке учителя литературы, его творческой лаборатории, его профиля как специалиста.

О методах исследования в области методики. Предмет научного исследования в методике — обучение учащихся литературе как учебному предмету. Следует различать практическое изучение процесса обучения учителем для совершенствования личного мастерства и теоретическое изучение с целью развития теории методики, совершенствования практики обучения в целом.

Хорошее знание практики школы — необходимое условие научно-исследовательской работы в области методики. Наилучший способ изучения практики — непосредственное преподавание. Учитель-методист, повседневно встречающийся с учащимися, систематически наблюдающий за ними, способен чутко улавливать малейшие изменения в жизни школы, ее дыхании, настроенности учителей и учащихся, их реакции на программу, учебник, явления культурной жизни страны. В опыте передовых учителей зарождаются новые методические идеи, но в жизни школы они находят применение наряду с традиционными методическими принципами.

Обобщение передового опыта — один из методов научного исследования в методике. Исследователь должен четко осознать поставленную им проблему, вычленив ее из сложного педагогического процесса, организовать последовательность наблюдения за ходом преподавания.

Избранная проблема должна быть прежде всего изучена в теоретическом плане; исследователь должен познакомиться с соответствующей научной литературой, а также с тем, какой материал для ее решения может предоставить школьная практика. Затем выдвигается гипотеза, т. е. теоретически обоснованное предположение о том, как должна быть решена поставленная проблема.

Гипотеза должна быть подтверждена научно установленными фактами. Научно установленный факт — это факт, взятый в связи с другими фактами в точно зафиксированных условиях. Факты доказательны в том случае, если они могут быть воспроизведены (с неизбежными вариациями, поскольку педагогический процесс очень сложен) в тех же или аналогичных условиях, если с достаточной убедительностью исследователь может доказать реальные связи этих фактов с данными условиями, если устанавливаются причинно-следственные связи.

Педагогические факты должны быть возможно более точно зафиксированы. Это — магнитофонные, или стенографические, или протокольные записи устных ответов учащихся, бесед с

ними, уроков; письменные ответы, сочинения учащихся, ответы на анкеты; запись слова учителя, его заданий, места урока, занятия, беседы (индивидуальной или групповой) в общей системе работы по данной теме в данном классе или во внеурочное время. Нередко ведутся дневники исследователя, в которые записываются наблюдения над учащимися, их реакции, замечания, суждения.

Можно назвать следующие наиболее распространенные методы исследования.

1. Метод срезов, или метод массового одновременного опроса.

Он применяется в целях ознакомления с кругом чтения учащихся, их читательских интересов путем открытых или закрытых анкет и других форм массового опроса, дополняется методом бесед с отдельными читателями или с группами, что необходимо для более полного не только количественного, но и качественного анализа полученного материала.

Метод срезов применяется также с целью массовой проверки знаний, умений и навыков учащихся. Для этого составляются вопросы и задания, по которым проводится проверка в разных школах, районах, областях. Для оценки ответов разрабатываются количественные и качественные критерии.

Массовый опрос может в известной степени констатировать уровень знаний, достижения и недостатки преподавания, но не может указать причину успехов и пробелов в знаниях школьников.

2. Метод целенаправленного наблюдения способствует детальному изучению хода педагогического процесса в соответствии с поставленной исследователями проблемой и гипотезой. Исследователь разрабатывает систему заданий, учитывая условия, способствующие и препятствующие достижению цели, а также критерии проверки результатов обучения; при этом проводятся в определенные моменты единовременные срезы, показывающие уровень восприятия и усвоения учащимися учебного материала или их развития, а также другие формы учета: устные и письменные опросы, дневниковые записи и пр. Проверка хода работы может указать на недостатки в организации, в содержании исследования, и тогда в него вносятся коррективы.

3. Метод естественного эксперимента близок к методу наблюдения. Но для эксперимента характерно внесение значительных изменений в содержание и методы обучения и сопоставление двух или более путей решения поставленной проблемы. При педагогическом эксперименте абсолютно исключается заведомо худший вариант занятий, все варианты должны давать высокий показатель; сравнение может быть лишь в том, какой из них наиболее эффективен и экономичен; точный учет хода занятий должен проводиться как в экспериментальном, так и в контрольном классе или группе.

✓ 4. ~~Лабораторный эксперимент широко практикуется~~ в психологии, в меньшей мере использует его методика. Однако он возможен и полезен в отдельных случаях и в области методики.

Методы наблюдения и эксперимента требуют предварительной и последующей теоретической работы.

Но в методике литературы возможны и чисто теоретические исследования, преимущественно связанные с теоретико-литературными и историко-литературными проблемами. В качестве примера можно указать на работы по методологии, в частности: по методологии школьного анализа литературных произведений, по проблемам связи методики литературы с другими науками, по межпредметным связям и пр. Однако и эти чисто теоретические проблемы в конечном счете могут быть решены лишь в контексте всех других проблем методики, в контексте педагогического процесса обучения учащихся литературе как учебному предмету в школе.

ЛИТЕРАТУРА

- Вопросы методики преподавания литературы / Под ред. Н. И. Кудряшева. М., 1961.
Голубков В. В. Методика преподавания литературы. М., 1962.
Никольский В. А. Методика преподавания литературы в средней школе. М., 1971.
Роткович Я. И. История преподавания литературы в советской школе. М., 1976.
Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. М., 1963.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ КАК НАУКИ

ЗАРОЖДЕНИЕ РУССКОЙ МЕТОДИКИ

Предыстория методики. Методическая теория наших дней является прежде всего обобщением опыта преподавания литературы в современной школе. Но она учитывает и передовой опыт прошлого. Современная методика продолжает и развивает прогрессивные традиции, создававшиеся на протяжении более чем двухсотлетнего развития методической мысли. Этому способствует и то обстоятельство, что литература всегда занимала ведущее место в идейной жизни русского общества и вопросы ее воспитательного влияния на молодежь неизменно привлекали к себе внимание прогрессивных писателей и ученых.

✓ В разработку методической науки внесли свой вклад крупнейшие деятели русского просвещения и культуры. На развитие методики оказало влияние и то, что многие русские писатели были преподавателями-словесниками, авторами учебных пособий по русскому языку и литературе.

Традиции преподавания словесных наук на Руси восходят к далекому прошлому. Так, еще в «Святославовом изборнике» 1073 г. мы находим переведенную с древнегреческого языка статью «О образех», излагавшую учение о поэтических тропах и фигурах.

Об этом свидетельствуют и азбуковники, появившиеся на Руси начиная с XIII в. В этих рукописных книгах, применявшихся в качестве учебных пособий, заключались подробные сведения по словесным дисциплинам — риторике (теории прозы) и пиитике (теории поэзии). Подобно тому как исследование берестяных грамот, обнаруженных при новгородских раскопках, доказало высокий уровень общей грамотности в Древней Руси, изучение рукописных азбуковников, сохранившихся в наших архивах, позволяет сделать вывод об интересе к словесности, который проявился уже в XIII—XVI вв. и углублялся с каждым веком. Рукописные учебники по теории поэзии и прозы, как переводные, так и оригинальные, постепенно получали все более широкое распространение.

В начале XVIII столетия были созданы оригинальные руководства по теории словесности Феофана Прокоповича — преподавателя Киевской духовной академии. В основе его пособий по пиитике (1704) и риторике (1706) лежали прогрессивные философские и педагогические идеи, понимание искусства как отражения действительности. Он высоко оценивал общественное значение литературы и рекомендовал при работе над формой сочинения исходить из особенностей его содержания. Предлагаемая им тематика сочинений отражала насущные потребности современного ему общества и была проникнута высоким патриотическим духом.

«Риторика» М. В. Ломоносова. Первые теоретические обобщения в области методики. Сочинения о словесности, которые мы назвали, представляют собой лишь предысторию методики. До середины XVIII в. словесные науки изучались преимущественно в духовных школах и на латинском языке. Автором первого учебника словесности на русском языке и зачинателем отечественной методики был М. В. Ломоносов. Созданное им в 1748 г. «Краткое руководство к красноречию» имело основополагающее значение для развития всей учебной и методической литературы по словесным дисциплинам.

Книга М. В. Ломоносова, посвященная, согласно традициям того времени, изложению риторики, т. е. теории прозаических сочинений, была новаторским пособием, построенным на материалистической основе. «Идеями называются представления вещей или действия в уме нашем» — с этого материалистического тезиса великий просветитель начинал изложение «теории красноречия». Материал для своего творчества, утверждал он, поэт и ученый берут из объективного мира. Поэтому всякий пишущий должен тщательно изучать жизнь.

Ломоносов боролся со всякими формами проявления педантизма и формализма, свойственными средневековым учебникам риторики. В основу построения ораторской речи должно быть положено общественное содержание. Перед преподаванием словесности ученый поставил высокие патриотические задачи: воспитывать сознательных граждан, общественных деятелей, способных с помощью правдивого и убедительного слова отстаивать интересы государства. Исходя из принципов примата содержания речи над ее формой, Ломоносов превращает свое пособие в своеобразную энциклопедию гуманитарных знаний, знакомящую читателей с произведениями античных поэтов, ораторов, философов и историков.

Наряду с задачами образования и умственного развития Ломоносов в своей книге уделял большое внимание нравственному воспитанию учащихся. Воспитательное значение имели приведенные в учебнике образцы ораторского красноречия, особенно из произведений Демосфена и Цицерона. Речи этих авторов с их гражданским пафосом, пламенной защитой республиканского строя и разоблачением тирании выходили далеко за пределы господствовавших в России того времени общественных понятий и отношений. Из отечественной литературы Ломоносов наряду с собственными сочинениями приводит образцы народного творчества.

Сочинение Ломоносова в XVIII в. служило одновременно и учебным пособием, и литературной хрестоматией, и методическим руководством для учителей. Традиции этого образцового курса словесности продолжали в конце XVIII — первой половине XIX в. передовые русские педагоги.

В то же время постепенно в учебниках риторики, как и в практике преподавания этого предмета, все больше начинали преобладать схоластические элементы. И сама эта дисциплина становится в XIX в. воплощением догматического преподавания словесности.

Наряду с М. В. Ломоносовым определенное воздействие на формирование учебного курса словесности оказал поэт и ученый-филолог В. К. Тредиаковский. В своих исследованиях он наметил круг основных вопросов, которые должны составить предмет теории словесности. Его трактат о стихосложении лег в основу изложения этого раздела поэтики почти во всех учебниках XVIII — первой половины XIX в.

Первым обстоятельным обзором развития русской литературы во второй половине XVIII столетия был труд Н. И. Новикова «Опыт исторического словаря о российских писателях» (1772). Выдающийся русский просветитель горячо интересовался и практическими вопросами преподавания. В статьях, напечатанных им в «Прибавлениях к «Московским ведомостям» (1783—1784), Новиков обосновал необходимость изучать литературу путем непосредственного знакомства с художественными произведениями.

Он был последовательным сторонником критического анализа как основного пути изучения литературы. Однако, подчеркивал ученый, анализ не должен разрушать целостного восприятия текста, а призван служить задачам его углубления и осмысления.

Большая заслуга принадлежит Н. И. Новикову в разработке теоретических основ методики. Им впервые было сформулировано определение методики как научной педагогической дисциплины, дающей «точнейшее показание, как должно располагать учение по различию науки и знаний, кои должно доставлять юношеству, по развитию учащих, их способностей, склонностей и будущего их определения».

Глубоко плодотворной была деятельность Н. И. Новикова как издателя учебных пособий, художественных произведений для детей и журнала «Детское чтение для сердца и разума» (1785—1789). В этом первом детском журнале была успешно осуществлена попытка органически сочетать задачи образования и нравственного воспитания.

Таким образом, во второй половине XVIII в. методика преподавания литературы сделала свои первые, но весьма уверенные шаги.

Зарождение революционной традиции в русской методике. В методике преподавания литературы отражались процессы, происходившие в идейной жизни страны. Конец XVIII — первая четверть XIX столетия ознаменовались проникновением в русскую методику революционных тенденций. основополагающую роль в зарождении и развитии их сыграл А. Н. Радищев.

Высоко оценивая воспитательное значение литературы как могучего средства «соучастия» в борьбе за освобождение народа, А. Н. Радищев рекомендовал изучать словесные дисциплины на образцах творчества крупнейших прогрессивных писателей, с учетом исторической обстановки, в которой они жили, социального содержания и общественного значения их деятельности.

А. Н. Радищев не оставил специальных методических трудов. Но два его сочинения — «Памятник дактилохоренческому витязю» и «Слово о Ломоносове» (заключительная глава «Путешествия из Петербурга в Москву») — оказали огромное влияние на передовую методику.

В «Памятнике дактилохоренческому витязю» Радищев дает детальный разбор «Телемахиды» В. К. Тредиаковского. Все здесь — и внимательный анализ художественной формы поэмы в связи с ее содержанием, и постепенный переход от частных наблюдений к общим выводам, и самая манера изложения — представляло собой поучительный образец анализа.

«Слово о Ломоносове» — образцовый критический очерк, развернутая общественно-политическая и литературная характеристика деятельности гениального сына русского народа. К анализу деятельности Ломоносова Радищев подходит как революционер и патриот. Он подчеркивал могучую силу мысли Ломоносова,

его борьбу со схоластикой во всех областях науки, в том числе и филологической. В личности и трудах Ломоносова Радищев видел проявление высокой одаренности русского народа, залог его величия и славы.

Идеи А. Н. Радищева развивали в своих педагогических сочинениях его последователи — А. Ф. Бестужев, И. М. Борн, В. В. Попугаев. В сочинении «О воспитании» (1798) А. Ф. Бестужев высоко оценивал значение литературы в системе образования и нравственного воспитания детей. Литературные произведения, подчеркивал он, следует изучать в школе со стороны их соответствия жизненной правде, художественных качеств и индивидуального своеобразия писателя. При соблюдении этих условий занятия словесностью «приведут их (детей.— З. Р.) к удобству познавать людей в различных состояниях жизни, прольют свет на их обязанности (обязанности.— З. Р.)».

Влияние А. Н. Радищева сказалось и на педагогической деятельности П. С. Железникова, литературного наставника К. Ф. Рылеева в Первом кадетском корпусе, и преподавателя Московского благородного пансиона, воспитателя многих будущих декабристов А. Ф. Мерзлякова. Изданная П. С. Железниковым четырехтомная хрестоматия по литературе («Сокращенная библиотека в пользу господам воспитанникам Первого кадетского корпуса», 1800—1804) представляла собой своеобразную энциклопедию прогрессивной мысли. В ней были помещены рассказы о Сократе и Катоне, о Вашингтоне и Франклине, о Петре I и Ломоносове, о Марфе Посаднице и новгородской вольнице. Вся хрестоматия была проникнута пафосом освободительной борьбы, идеями просвещения, прославлением республиканских порядков.

Большое влияние на развитие методики оказали учебники А. Ф. Мерзлякова — «Краткая риторика» (1809) и «Краткое начертание теории изящной словесности» (1822). Но наибольшее значение имели литературно-критические статьи, опубликованные им в печати и в значительной мере отражавшие характер его преподавания в пансионе. Эти разборы учили молодежь анализировать художественные образы со стороны их естественности и полноты характеристики, в связи с другими образами и целостным сюжетом, в свете идейного замысла автора. «С Мерзлякова начинается новый период русской критики», — писал В. Г. Белинский. В применении к Мерзлякову-педагогу можно сказать, что с него начинается новый период в преподавании литературы, когда не риторические упражнения, а разбор художественного памятника становится основой литературных занятий в школе.

В эти же годы на теорию и практику преподавания литературы начинает оказывать влияние педагогическая деятельность будущих декабристов. Их высказывания по вопросам просвещения, организация «школ взаимного обучения», где ими проводилась революционная пропаганда, преподавательская деятель-

ность некоторых декабристов (В. К. Кюхельбекер, В. Ф. Раевский), их литературно-критические выступления (например, А. А. Бестужева) и художественное творчество — все это оказывает влияние на передовых преподавателей-словесников и литературное воспитание учащейся молодежи.

СОЗДАНИЕ НАУЧНОЙ СИСТЕМЫ МЕТОДИКИ. ПРИНЦИП ПРАКТИЧЕСКОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

В официальной учебной программе, изданной Министерством народного просвещения в 1833 г., в старших классах гимназии предусматривалось изучение риторики и пиитики «с кратким разбором образцов» и «краткой историей словесности». В казенной школе утверждались догматические учебники по теории и истории словесности, среди которых особенно выделялся своей схоластичностью и сухостью безымянный «Курс гимназический».

Однако отрыв догматического преподавания словесности от потребностей жизни со временем становится очевидным даже для официального ведомства просвещения. Не только в практике преподавания, но и в документах Министерства народного просвещения все чаще раздавались голоса в пользу практического изучения литературы. Однако трактовка этого понятия у педагогов различных направлений принимает разный, подчас противоположный смысл.

У приверженцев традиционной догматической методики практическое преподавание связывалось с изучением литературных текстов в качестве образцов, разбираемых по канонам риторики и пиитики. В центре их внимания по-прежнему оставалось изучение «правил» и неукоснительное следование им в письменных работах.

В деятельности появившихся в 30-е гг. учителей философского направления, последователей романтической эстетики, практическое преподавание понималось как характеристика художественных произведений в свете идеалистически трактуемых категорий прекрасного, возвышенного, трагического и т. д. В практике преподавания этих педагогов в большей мере, чем у учителей старой выучки, подчеркивался эмоциональный элемент в восприятии и объяснении художественного текста, большее внимание уделялось чтению произведения, характеристике его содержания и идеи. Но в основе преподавания и здесь лежало толкование недоступных детям абстрактных теоретических понятий.

Значительно более прогрессивной была деятельность учителей филологического направления. Они положили в основу преподавания изучение памятников литературы, акцентируя внимание на изучении языка произведения. Свое наивысшее воплощение эта методика получила в классическом труде знаменитого русского филолога Ф. И. Буслаева «О преподавании отечественного языка».

Ф. И. Буслаев (1818—1897). Свой курс методики «О преподавании отечественного языка» (1844) Ф. И. Буслаев основал на данных педагогики, определяющей задачи, организацию и направленность учебного процесса, и филологии, дающей материал для изучения.

Буслаев обосновал мысль об отличии понятия метода в науке и в школьном преподавании. Процесс познания действительности у школьника, как и у зрелого ученого, отражает закономерности существования и развития самой действительности. Но в отличие от научного метода учебный определяется не только сущностью данной науки, но и возрастными особенностями, подготовкой учеников, которым она преподается. «Сущностью самого предмета в связи с психологическим развитием дитяти определяется метод преподавания отечественного языка», — утверждал ученый. Исходя из этой предпосылки, Буслаев дал его определение как педагогической формы сообщения научных знаний учащимся. Указывая на его отличие от научного, он подчеркивал органическую связь, существующую между ними. Эта мысль, положенная в основу методической концепции исследователя, составляет наиболее важную и ценную ее особенность.

Буслаев устанавливает четкое различие между понятиями метода и приема преподавания. В учебном методе объединены существенные закономерности, свойственные предмету изучения и особенностям детского восприятия. Приемы же преподавания избираются каждым учителем исходя из его личного опыта, применительно к конкретным условиям. Педагогический прием толковался Буслаевым как индивидуальная форма применения метода.

✓ Основой школьного курса словесности Ф. И. Буслаев считал чтение литературного произведения. «Чтение, — утверждал он, — есть основа теоретическому знанию, и практическому умению, и практическим упражнениям». На материале чтения должны строиться занятия по теории и истории литературы.

Но при этом из всех видов критического анализа он допускал только «строгую филологическую критику», т. е. грамматический и стилистический разбор произведения.

Этот методический принцип определял и принципы отбора материала для изучения. Новейшую литературу, «журнальные повести и стишки» Буслаев считал недостаточно совершенными по содержанию и стилю. Решающим критерием при отборе текстов должен был быть, по его мнению, язык произведения.

В дореволюционной истории преподавания литературы Ф. И. Буслаев занимает одно из первых мест. Ученый глубоко разработал вопрос о месте методики как новой области знаний в ряду родственных ей педагогических и философских наук. Наряду с образовательными задачами он поставил перед преподаванием литературы задачи умственного развития, воспитания

«судительной силы». В системе изучения литературы исследователь выделил три важнейших элемента — чтение и разбор литературного произведения, выводы по теории словесности и письменные работы — и показал их взаимосвязь в учебном процессе. Ф. И. Буслаев сыграл большую роль в становлении методической науки. Его мастерству филологического разбора учились многие советские методисты — Н. М. Соколов, М. А. Рыбникова и др. В. В. Голубков отмечал очень важную черту практического метода Буслаева: «Буслаев как бы брал с собой читателя и вместе с ним проходил сложный путь раздумья, размышлений над педагогической диалектикой. Все это чрезвычайно вооружало учителя, давало ему материал для самостоятельных выводов, стимулировало его творческую педагогическую работу».

Влияние революционных демократов на формирование методики. Огромный вклад в методику преподавания литературы внесли революционно-демократические критики — В. Г. Белинский, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов. В своих трудах они определили задачи, содержание и направленность преподавания литературы в свете идей освободительного движения, развернувшегося в то время в России.

В. Г. Белинский рассматривал литературу как важнейшее средство просвещения народа, его умственного и нравственного развития. Наибольшее воспитательное значение, подчеркивал критик, литература имеет в детские годы, в период первоначального формирования мировоззрения и характера человека. Поэтому в центре внимания Белинского были вопросы детского чтения.

Подвергнув сокрушительной критике распространенную в его время сентиментально-мещанскую литературу для детей и тщательно оценив с точки зрения воспитательных задач сочинения русских писателей-классиков, Белинский разработал ряд требований к детской книге.

Детская книжка, утверждал он, должна знакомить ребенка с человеческими характерами, с жизнью общества, с историей. Детям доступен весь многообразный и сложный мир природы и общественных отношений, следует только понятно и педагогически правильно показать его. Особенно важно познакомить детей с жизнью и историей родной страны, русского народа:

Наряду с образовательными детская книга должна обладать и высокими воспитательными достоинствами. Она должна воспитывать у читателей высокие моральные качества — идейность, нравственность, честность, преданность родине, любовь к труду, стремление к подвигу. Книга должна развивать в детях эстетические чувства — восприимчивость к правде, добру и красоте.

В. Г. Белинский стремился широко открыть перед детьми все богатства мировой и особенно русской литературы. В статьях

о Пушкине он всесторонне раскрыл эстетическое и историко-литературное значение творчества поэта. Эти статьи великого критика стали настольным пособием для передовых учителей. В работах, посвященных анализу произведений Лермонтова и Гоголя, он показал глубоко прогрессивный характер творчества этих писателей. Белинский отстоял от нападок реакционной критики и сохранил для школы поэзию Кольцова. Он открыл для читательской молодежи таких писателей, как Тургенев, Григорович, Герцен, Гончаров, Некрасов.

Критик разработал принципы исторического подхода к литературному творчеству, связав основные этапы его развития с развитием русского общества. «Белинский был первым историком нашей литературы», — писал Н. Г. Чернышевский.

Белинскому принадлежит заслуга создания не только основ истории русской литературы, но и новой, базирующейся на материалистических принципах теории литературы. Последовательно и неутомимо, преодолевая идеалистические влияния, он разрабатывал новые принципы литературного анализа, вытекающие из особенностей художественной литературы. Своей деятельностью Белинский оказал большое влияние и на формирование литературы как учебного предмета.

Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов продолжали и развивали взгляды В. Г. Белинского на задачи преподавания литературы. Большое влияние на прогрессивных учителей оказала материалистическая система эстетики, изложенная Н. Г. Чернышевским в его диссертации «Эстетические отношения искусства к действительности». Особое значение для методики имела разработка Н. А. Добролюбовым «реального метода» критики, являвшегося острым оружием революционно-демократического толкования литературного процесса.

Сущность «реального метода» Добролюбов видел в том, чтобы, опираясь на изображение жизни в произведениях больших художников, вскрыть объективное значение изображаемых ими явлений, объяснить их происхождение, сущность, общенародное значение и оценить их в свете генеральных задач, которые стояли в то время перед революционно-демократическим движением. Эти принципы в более или менее последовательной форме были восприняты передовой методикой.

Революционные демократы оказали большое влияние на преподавание литературы. Об этом вспоминают литераторы-учителя, знакомые с Белинским, например А. П. Милюков — автор популярного пособия «Очерк истории русской поэзии» (1847). Преподавание Н. Г. Чернышевского в саратовской гимназии создало революционную традицию, которую продолжили его преемники. Н. А. Добролюбов поддерживал тесную связь со многими учителями, получившими одновременно с ним учительскую подготовку в Главном педагогическом институте. Идеи Белинского, Чернышевского, Добролюбова вдохновляли деятельность широ-

кого круга демократического учительства 60-х и последующих годов.

Под определяющим влиянием революционно-демократических критиков формировались и методические системы крупных педагогов-словесников 60-х годов — В. П. Скопина и особенно В. И. Водовозова и В. Я. Стоюнина.

МЕТОДИСТЫ-ШЕСТИДЕСЯТНИКИ

В. И. Водовозов (1825—1886). Подобно Ф. И. Буслаеву, методисты-шестидесятники были сторонниками практического преподавания литературы. Основу учебного процесса они видели не в усвоении правил риторики или в изучении тонкостей эстетики, а в непосредственном разборе художественных произведений. Различие между Буслаевым и другими методистами последующей эпохи заключалось в том, что в центре внимания первого был филологический разбор произведения, в то время как у его последователей основой преподавания литературы стал идейно-художественный анализ. Эти педагоги в своей методической деятельности шли по пути, проложенному В. Г. Белинским, Н. Г. Чернышевским, Н. А. Добролюбовым.

Ближе других по своим идейно-методологическим позициям стоял к революционным демократам В. И. Водовозов. В его главном методическом пособии «Словесность в образцах и разборах» (1868) пропагандировалось материалистическое понимание искусства, изложенное в диссертации Н. Г. Чернышевского «Эстетические отношения искусства к действительности».

В книге «Словесность в образцах и разборах» В. И. Водовозов изложил новаторские принципы методики преподавания литературы. Ученый считал, что знакомство с произведением следует начинать с выразительного чтения. «При первом чтении, ведущем за собой разбор, необходимо, чтобы содержание статьи произвело живое впечатление на учащихся», — утверждал он. В процессе первоначального чтения учитель дает только самые необходимые пояснения и исправляет наиболее крупные недостатки речи учащихся. Повторное чтение сопровождается уже углубленным разбором текста, проводимым преподавателем уже в виде развернутой беседы. Живые интонации таких собеседований Водовозов умело воспроизводит в своей книге. Изучаемое произведение должно сопоставляться по сходству или контрасту с другими произведениями. На основе сравнительного анализа текста ученик подводится к определенному выводу об идейном замысле произведения, его родовых и видовых особенностях.

«И поэзия и проза¹ изображают действительную жизнь, — утверждал ученый, — но в поэзии мы находим живое, образное

¹ В употреблении В. И. Водовозова: «поэзия» — художественная литература, «проза» — научная литература.

представление действительности, а в прозе — научное ее исследование». Содержание произведения определяется природой изображаемого. Художник должен стремиться как можно глубже проникнуть в сущность жизненных явлений.

Однако, утверждал ученый, характер произведения определяется не только отраженной в нем объективной действительностью, но и субъективной позицией писателя, «целью автора, его точкой зрения». Полнотой освещения жизни писателем и глубиной проникновения в нее обуславливается полнота и верность ее истолкования, характер идейности его произведения. «Чем поэт глубже вникнул в предмет, чем лучше ознакомился он с действительной жизнью и чем выше он стоит по своему образованию, тем лучше и вернее раскрывает он идеи, скрытые в действительности, тем более значения имеют для всех представляемые им образы».

В. Я. Стоюнин (1826—1888). Известный историк литературы, крупный деятель в области теории и истории педагогики, выдающийся учитель-словесник В. Я. Стоюнин свои методические взгляды наиболее полно выразил в классическом труде «О преподавании русской литературы» (1864).

✓ Высоко оценивая педагогическое значение литературы в школе, Стоюнин прежде всего ставит вопрос о содержании школьного литературного курса. Что изучать в школе — литературную науку, т. е. систематический курс теории и истории словесности, или самую литературу, художественные произведения? — спрашивал ученый и решал этот вопрос в пользу литературы. В качестве основного принципа методики он выдвинул принцип сознательного, критического изучения литературных произведений. Школа должна воспитать в детях твердые убеждения. Задача преподавателя-словесника заключается в том, чтобы не только внедрить в сознание учащихся передовые идеи эпохи, воплощенные в художественных произведениях, но и добиться осмысленного восприятия этих идей и, далее, научить школьников самостоятельно находить их в произведении. «Каждый преподаватель, — говорил Стоюнин, — должен найти в своем учебном предмете три живые силы, которые бы благотельно действовали на учащихся: он должен сообщать им истинные знания, касающиеся природы и человека, развивать их и приучать к труду. Материал, передача и восприятие его и разумная работа над ним — вот три силы, которые должны соединиться в преподавании, чтобы дать ему педагогическое или воспитательное значение». Первая задача должна осуществляться путем рационального отбора литературных произведений для изучения в школе, вторая — четкой идейной направленностью литературного анализа, третья — применением активных методов преподавания. Вместе с тем эти задачи должны быть, по мнению ученого, органически связаны между собой. Сообщать истинные познания — значит раскрывать перед учащимися идеи, заключенные в произ-

недениях, развивать — значит заботиться о том, чтобы эти идеи были усвоены ими, приучать к труду — значит вырабатывать навык сознательного восприятия передовых идей и практического пользования ими.

Объектом школьного изучения должны быть, по мысли Стоюнина, только произведения с яркой воспитательной направленностью. Основным источником воспитательного воздействия литературы он видит в ее насыщенности идеями, выраженными в эстетически впечатляющей форме. Стоюнин отбирает для своей программы в первую очередь такие произведения, которые наиболее полно выражали близкие ему просветительские идеи.

Основой теоретико-литературных обобщений на всех годах обучения является литературный анализ, которому посвящается основная часть урока. Теоретический вывод вытекает из детального анализа произведения и формулируется в конце разбора.

Предлагаемый методистом литературный анализ из года в год должен усложняться. В младших классах произведения изучаются вне исторической системы. Работа учащихся заключается здесь в разборе содержания и структуры произведения, характера основных образов и приемов их художественного воплощения. С разбором каждого произведения связываются занятия по теории литературы. В центре внимания ученого — идейное содержание произведения.

В старших классах разбор художественных текстов принимает более сложный характер. Произведения рассматриваются в связи с личностью и биографией писателя, их создавшего. Вместе с усложнением литературного текста усложняются и приемы анализа. Так как на этой ступени могут изучаться произведения, заключающие в себе образы и идеи, осуждаемые писателем, то задача разбора заключается в том, чтобы показать, как он относится к изображаемому, в каких художественных формах выражает свое отношение к нему. Значительное место в методике ученого занимает вопрос о художественной манере писателя, о его поэтических средствах.

Большое внимание в методике литературного анализа Стоюнин уделял проблеме историзма. Относя изучение историко-литературного курса в последний класс гимназии, он требовал, чтобы к этому времени учащиеся имели серьезную историческую подготовку. История литературы, подчеркивал методист, — это история постепенного и закономерного развития общественных идей. Чтобы понять их происхождение, сущность и место в современной жизни, нужно рассмотреть их в той исторической обстановке, в какой они возникли. Тогда будет очевидна и степень их исторической прогрессивности, и та роль, какую эти идеи могут играть в современных условиях.

Система литературного анализа, применяемая В. Я. Стоюниным, является одним из наиболее поучительных элементов его методической теории. Основную задачу анализа Стоюнин видел в

раскрытии идейного смысла произведения, авторского «идеала». Но идея воплощается в произведении в образной форме. Поэтому анализ текста он начинал с рассмотрения образов, их системы, взаимных отношений и связей. Разбор содержания и формы, по мысли Стоюнина, неразрывны; анализ произведения он предлагал начинать с разбора его композиционного строения или рассмотрения речи персонажей. Он пытался постичь содержание произведения через осмысление формы.

Для литературного разбора, применяемого Стоюниным, характерна еще одна особенность. Исторический анализ произведения он стремится сочетать с его современным звучанием. В каждом произведении ученый рассматривает те проблемы, которые в какой-то мере созвучны современной ему действительности. Изучение произведения он связывал с пропагандой просветительских идей. Такой разбор приобретал действительно публицистический характер, связывал литературу с жизнью.

Излюбленным методом Стоюнина являлась аналитическая беседа. Этот метод заключал в себе, по его мнению, наибольшие возможности для активного, «трудового» изучения литературы в школе. Проводя аналитическую беседу по четкому плану, учитель имел возможность в доступной форме, мобилизуя все умственные силы учеников, изучить художественное произведение в надлежащем воспитательном плане.

В работах В. Я. Стоюнина методика преподавания литературы обрела характер целостной системы. Выдвижение на первый план новейшей литературы и акцентирование ее воспитательного значения; постепенное усложнение учебного материала и методики литературного анализа соответственно возрастным особенностям учеников; разбор художественного текста как основа школьного курса литературы; последовательно осуществляемый принцип идейного анализа произведения; переход к теоретическим обобщениям и выводам в результате целостного усвоения текста; изучение истории литературы в старшем классе на основе предшествующей исторической и литературной подготовки учащихся; своеобразное преломление в методике добролюбовского «реального метода» критики, связывающего произведение с жизнью; разработка активных методов преподавания, в частности метода эвристической беседы,— все это стало основой дальнейшего развития методики и сохраняет свое значение для современной теории и практики преподавания литературы.

В. П. Острогорский (1840—1902). Методическим взглядам словесников 60-х годов был свойствен некоторый просветительский рационализм. В процессе восприятия произведения они отдавали мысли явное предпочтение перед чувством.

В. П. Острогорский был одним из наиболее последовательных продолжателей В. Я. Стоюнина. Однако он стремился дополнить методическую систему своего учителя элементом эмоционального

восприятия произведения и придать таким образом преподаванию литературы более всесторонний характер.

В. П. Острогорский был сторонником широкого литературного образования в школе. Под литературным образованием он понимал основательные знания как самой литературы, так и ее теории и истории, хорошую практическую подготовку (выразительное чтение, устная и письменная речь), развитой художественный вкус и эстетическую восприимчивость. Он подчеркивал необходимость планомерного развития чувства и воображения учащихся на уроках литературы. Такое целостное развитие духовных сил молодого человека — его разума, чувства и воображения — методист считал верным путем к воспитанию особой этико-эстетической настроенности, т. е. восприимчивости к высоким идеалам прогрессивной литературы и готовности руководствоваться ими в своем жизненном поведении.

Особое внимание В. П. Острогорский уделял методике усвоения литературного произведения. Основными путями, ведущими к аналитическому и вместе с тем эмоциональному восприятию литературы, он считал изучение биографии писателя, создающее необходимые предпосылки для правильного понимания произведения, выразительное чтение и заучивание наизусть, позволяющее глубоко проникать в его поэтическую ткань, классные разборы произведения и сочинения учащихся.

Выразительное чтение рассматривалось им как важнейший путь восприятия литературного произведения во всей полноте содержания и формы, познавательных и эстетических качеств. Его методическое пособие «Выразительное чтение» (1885) доныне сохраняет свое педагогическое значение.

Одной из крупнейших заслуг В. П. Острогорского как методиста является разработка теории и практики внеклассной работы. Он уделял много внимания созданию школьной библиотеки, организации литературных бесед и образовательных экскурсий, ознакомлению учащихся с лучшими театральными постановками своего времени.

Большое значение придавал Острогорский постановке внеклассного чтения в школе. Стремясь популяризовать среди учителей произведения русских писателей и облегчить им руководство внеклассным чтением учеников, он публиковал серию критико-биографических статей, которые впоследствии объединил в книгу «Русские писатели как воспитательный материал для работы с детьми» (1872). Эта книга (особенно ее поздние издания) вводила в школу множество новых, не включенных в официальную программу авторов — Некрасова, Тургенева, Гончарова, Л. Толстого.

Идеи В. П. Острогорского находили отражение и в работах других методистов второй половины XIX — начала XX в. Так, методика развития воображения и речи на уроках литературы была широко разработана в трудах замечательного русского пе-

дагога-словесника В. П. Шереметевского, особенно в его известной книге «Слово в защиту живого слова» (1886). Стремясь сделать преподавание литературы «школой живого слова», Шереметевский подчеркивал: «Не писателей, а читателей должна готовить средняя школа,— читателей, размышляющих над прочитанным и умеющих поделить в живом слове плодами своего чтения и своего размышления».

Идеям В. И. Водовозова, В. Я. Стоюнина, В. П. Острогорского противостояли в 60—80-е гг. методические суждения их антагонистов — приверженцев казенной школы. А. Г. Филонов, автор книги «Современное преподавание литературы» (1870), консервативный педагог А. И. Незеленов в пособии «О преподавании русской словесности» (1880), И. В. Гаврилов, создатель серии догматических пособий по методике письменных работ, ожесточенно нападали на передовых методистов за их приверженность к новой русской литературе, применение методов литературно-критического анализа, пропаганду идей нравственного и эстетического воспитания. Они были инициаторами гонений на передовых учителей, стремились изгнать их из гимназий. Однако поступательное развитие методики продолжалось, своеобразно отражая прогрессивные, освободительные идеи эпохи.

РАЗВИТИЕ РУССКОЙ МЕТОДИКИ В КОНЦЕ XIX -- НАЧАЛЕ XX В.

Основные методические течения. Если на втором, демократическом этапе русского освободительного движения передовая методическая теория развивалась под влиянием революционно-демократических идей, то в конце XIX — начале XX в. развитие прогрессивной методической мысли все больше связывается с идеями марксизма. Значительное влияние на идейную жизнь передовой молодежи оказывали в эти годы работы Г. В. Плеханова по вопросам эстетики. Его статьи о В. Г. Белинском и Н. Г. Чернышевском, о писателях-народниках явились одним из основных источников знакомства молодежи с марксистским пониманием искусства и литературы.

Высказывания В. И. Ленина о литературе как отражении жизни, о партийности искусства, о борьбе двух культур в буржуазном обществе, о закономерностях развития русской литературы, работы об А. И. Герцене и Л. Н. Толстом, суждения о А. М. Горьком открыли новую эпоху как в литературоведении, так и в преподавании литературы. Марксистское понимание искусства и литературы разъяснялось в большевистской печати, в трудах А. В. Луначарского, Н. К. Крупской, В. В. Воровского, М. С. Ольминского. Через художественные произведения и публицистику А. М. Горького ленинские идеи проникали в среду учащихся и оказывали могучее влияние на формирование нового поколения молодежи.

Однако в дореволюционное время марксистские работы по литературе изучались молодежью преимущественно в конспиративных кружках, втайне от официального школьного надзора. Господствующие в то время среди учительства методические течения были далеки от марксизма и развивались под воздействием различных буржуазных литературоведческих теорий.

Наибольшим влиянием пользовалась в это время культурно-историческая школа. Ее корифеи — С. А. Венгеров и Н. А. Котляревский принимали деятельное участие в методической жизни, участвуя в составлении новых программ. Книга С. А. Венгерова «Героический характер русской литературы» (1911) пользовалась большой популярностью у учителей.

Широкую известность приобрела в то время в методике психологическая школа, опиравшаяся на теорию знаменитого русского ученого-филолога А. А. Потебни.

Теоретические воззрения А. А. Потебни применительно к школьному преподаванию изложены в пособиях Д. Н. Овсяннико-Куликовского «Теория поэзии и прозы» (1908) и И. П. Лыскова «Теория словесности в связи с данными языковедения и психологии» (1914). В 1917 г. В. В. Данилов в книге «Литература как предмет преподавания» сделал попытку построить на основе учения А. А. Потебни систематический курс методики.

В эти же годы в методику проникло влияние идеалистического течения в литературоведении — интуитивизма: научному анализу произведения противопоставлялось интуитивное вчувствование в мир образов с целью постижения воплощенного в них «идеального бытия».

В некоторой обособленности от этих течений разворачивалось методическое творчество двух крупных деятелей той поры — Ц. П. Балталона и А. Д. Алферова.

Ц. П. Балталон (1855—1913). Методические интересы Ц. П. Балталона отличались многообразием и новизной. Он с увлечением занимался вопросами психологии художественного творчества и создал в этой области ряд оригинальных работ. В 1898 г. им был опубликован обширный труд «Очерки по психологии художественного творчества», а в 1900 г. он выступил на Международном психологическом конгрессе в Женеве с докладом о природе чувства прекрасного. В 1910 г. на II Всероссийском съезде по педагогической психологии Балталон прочитал доклад «Экспериментальное исследование классного чтения», положивший начало методическому эксперименту.

Важнейшей методической проблемой, занимавшей Ц. П. Балталона на протяжении всей его педагогической деятельности, была проблема воспитательного чтения. В сотрудничестве с женой В. Д. Балталон он создал пособие для учителей «Задачи начальной школы. Воспитательное чтение» (1908): Широко распространяемому в начальных школах объяснительному чтению, нередко сводившемуся к толкованию отдельных слов и понятий из читае-

мого текста, он противопоставил воспитательное чтение, т. е. такое изучение произведений, которое оказывало бы целостное влияние на мысль и чувство учащихся, формировало их мировоззрение и нравственность.

Большим успехом у учителей и учеников старших классов гимназии пользовалась книга Ц. П. Балталона «Пособие для литературных бесед и письменных работ» (1891). Вопросы и задания к произведениям русских и зарубежных классиков, разработанные Балталоном, учили внимательно вчитываться в текст, детально анализировать образы и идею произведений, критически оценивать общественное значение творчества писателей. Широко были представлены в «Пособии» статьи В. Г. Белинского, Н. А. Добролюбова, Д. И. Писарева. Однако Балталон не разделял революционно-демократической направленности этой критики. Содержание работ великих критиков-демократов, как и художественное творчество ряда писателей-классиков, получили у Балталона либеральное истолкование.

А. Д. Алферов (1862—1919). Методические взгляды А. Д. Алферова изложены в его капитальной книге «Родной язык в средней школе» (1911).

Образованный филолог, автор ряда историко-литературных работ, он подчеркивал в методике преподавания литературы ее филологическую основу, содержание преподаваемой дисциплины, которое должно определять педагогические формы обучения.

Большое место в методике Алферов отводил личности учителя и учащегося. Научная подготовка учителя, его философские и общественные воззрения, обогащенные педагогическим опытом, определяют успех преподавания, подчеркивал он.

А. Д. Алферов высоко оценивал идею единства образования и воспитания, при этом особенно акцентируя внимание на образовательных задачах школы. Отвергая нарочитую морализацию на уроках литературы, пропаганду которой он связывал с именем Ц. П. Балталона, методист подчеркивал, что ученик должен приобрести в школе строгую систему знаний и навыки самостоятельного анализа литературных явлений. Высокие моральные идеалы не должны навязываться учащимся, они должны быть выработаны ими в процессе глубокого овладения знаниями. «Мы совершенно не представляем себе другого образования, кроме научного», — утверждал он.

Применительно к младшим и средним классам А. Д. Алферов рекомендовал принцип объяснительного чтения. Но, следуя традициям К. Д. Ушинского и Л. Н. Толстого, он вкладывал в это понятие смысл, во многом противоположный общепринятому. Свою систему преподавания ученый противопоставлял объяснительному чтению с узкообразовательными целями, которое применялось в большинстве начальных школ конца XIX в. Методист пропагандировал литературное объяснительное чтение, предусматривающее «понимание строения выбранного произведения, соотно-

шения в нем основных и второстепенных мыслей, объяснение непонятных слов, а иногда и оценку самого произведения». При этом особое внимание уделялось активным, творческим методам литературного анализа.

А. Д. Алферов создал оригинальную систему школьных сочинений. В основе устных рассказов и письменных работ учащихся, утверждал автор, должны лежать непосредственные впечатления учащихся. Они могут быть навеяны и литературными образами, но наиболее полные и яркие впечатления дает жизнь. Методист отвергал деление сочинений на повествование, описание и рассуждение, требуя целостного подхода как к восприятию произведения, так и к литературным опытам школьников.

Поучительны мысли А. Д. Алферова о характере учебника по литературе, практически претворенные им в пособии для школы «Очерки по истории русской литературы XIX века» (1915). Автор возражал как против обильных пересказов в учебнике, так и против растянутых и большей частью шаблонных разборов произведений. Учебник должен содержать живые характеристики произведений, обращенные одновременно к мысли и чувству учащихся. Типы таких разборов мы находим в учебных пособиях самого Алферова, созданных им в сотрудничестве с известным историком литературы А. Е. Грузинским.

В. В. Данилов (1881—1970). В. В. Данилов был разносторонне подготовленным филологом. Его перу принадлежит много работ по древнерусской литературе и фольклору, по русской и украинской литературе XVIII—XIX вв.

Основным методическим трудом В. В. Данилова является его книга «Литература как предмет преподавания» (1917). В этом сочинении Данилов выступает как последователь А. А. Потебни, применяющий его эстетическую теорию к преподаванию словесности.

Вслед за А. А. Потебней Данилов рассматривал в этой книге художественное произведение не как отражение объективной действительности, а как выражение субъективных переживаний писателя.

И поскольку художественное произведение не отражает объективной действительности, работа над его содержанием не имеет определяющего педагогического значения, считал ученый. Основным предметом изучения в школе должна стать внешняя и внутренняя форма произведения, а главной задачей преподавания — формальное развитие, т. е. развитие способности логического и образного мышления, утверждал он.

Исходя из неверных методологических предпосылок, В. В. Данилов не мог, разумеется, построить научную систему преподавания литературы. Но в предлагаемой им методике детального разбора художественного произведения, в его стремлении привить навыки эстетического восприятия литературы, в интересе к вопросам психологии творчества имеется много поучительного.

Особый интерес представляют литературные разборы, приведенные автором в приложении к его книге.

I Всероссийский съезд словесников (декабрь 1916 — январь 1917 г.). Борьба методических течений, обозначившаяся в предреволюционную эпоху, наиболее явственно проявилась на I Всероссийском съезде преподавателей русского языка, проходившем в Москве в конце 1916 — начале 1917 г. На съезде резко обозначились два лагеря — так называемые общественники, сторонники культурно-исторической школы, и эстеты, представители новых направлений в литературоведении — формализма, интуитивизма и др. Ведущее место на съезде заняли общественники, возглавляемые крупными представителями академической науки. Академик Н. А. Котляревский заявил, что «яркие произведения первоклассных мастеров» должны стать «иллюстрацией к русской общественности». С. А. Золотарев призывал последовательно раскрывать в художественном творчестве его гуманистическое содержание, «стать среди жизни и сказать ищущим литературного образования: слышите плач некрасовской музы? Видите «униженных и оскорбленных»? Чувствуете, что вы над «Обрывом?»»

Выступлениям «общественников», сторонников культурно-исторической школы, противостоял доклад интуитивиста П. П. Смирнова. «Словесность — предмет, сотканный из материала, совсем непохожего на тот, которым оперируют все другие дисциплины в средней школе», — утверждал докладчик. Поэтому литературный анализ бессилён вскрыть внутреннюю сущность художественного образа. Здесь возможно только интуитивное вчувствование в текст, иррациональное, внелогическое восприятие его художественной сути.

Взгляды представителей культурно-исторической школы не были едины на съезде. Даже признанный глава академического литературоведения — руководитель съезда С. А. Венгеров в своем докладе «Русская литература в средней школе как источник идеализма» заявил, что «никакого «изучения» в обычном смысле в преподавании русской литературы XIX века не должно быть». «Важно хронологически систематизированное и обильнейшее чтение учениками под руководством учителя избранных произведений русских писателей, новейших не исключая, и при том без всякого обязательного катехизирования...» Не должно быть ничего обязательного и в истолковании художественного произведения: «всякая точка зрения верна, лишь бы она была цельная и последовательная».

I Всероссийский съезд словесников привлек к себе внимание самых широких кругов учительства и способствовал осмыслению методического опыта, сложившегося к этому времени. Но съезд продемонстрировал глубокий разброд в области методической теории. В печати завязалась оживленная дискуссия на тему «Кто победил на съезде?». Найти ответ на этот вопрос было нелегко, тем более что и резолюция съезда эклектически объеди-

няла различные методические взгляды и рекомендации. Накануне революции методика преподавания литературы оказалась в глубоком кризисе, из которого она смогла выйти только после Октября.

СОВЕТСКАЯ ШКОЛА. МЕТОДИЧЕСКИЕ ИСКАНИЯ 20-х ГОДОВ

Великая Октябрьская социалистическая революция широко открыла двери школы для детей трудящихся. Частично обновился состав преподавателей. Но методологические основы преподавания литературы не могли, естественно, сразу измениться. Необходимо было создать новые программы, основанные на марксистско-ленинской идеологии, новые учебники и, главное, перестроить сознание большинства учителей-словесников, воспитанных на традициях буржуазной науки.

Политика Коммунистической партии, великие ленинские идеи с первых же дней Октября оказали могучее воздействие на организацию школы и общее направление ее работы, определили новые задачи воспитания. Однако в области методики преподавания литературы в школе все это преломилось не сразу. Учителя нередко попадали в плен различных идеалистических течений в литературоведении и методике. Это было тем более возможно, что названные течения выступали накануне и вскоре после Октября под флагом новаторских, враждебных методической рутине.

Как мы говорили, крайним выражением идеализма в дореволюционном литературоведении и методике был интуитивизм. В 1919 г. наиболее последовательный приверженец интуитивизма М. О. Гершензон представил в Наркомпрос и одновременно опубликовал в виде статьи («Поэзия в школе») свой план перестройки преподавания литературы. Гершензон исключал всякую возможность литературного анализа в школе. Искусство, утверждал он, выполняет свою роль только в том случае, если оно воспринимается иррационально, интуитивно. Необходимо ограничить роль учителя в классе, сделать уроки литературы необязательными, отменить учебники и испытания по словесности, отказаться от преподавания теории и истории литературы. Из программы преподавания, по его мнению, должны быть исключены А. Н. Радищев и В. Г. Белинский как относящиеся «к совсем другой сфере духа».

Наркомпрос, разумеется, не принял этого проекта, но среди некоторой части учителей идеи Гершензона вызвали сочувствие. В частности, по признанию М. А. Рыбниковой, они служили ей в первые годы преподавания в школе «большой поддержкой и опорой». Их влияние явственно чувствуется в ее книге «Работа словесника в школе» (1922).

На ограничении объективного познавательного значения литературы была основана и потебнианская методика. Но именно сторонники А. А. Потебни накануне революции и в первые годы

Советской власти выступили с серьезными трудами, направленными против догматизма в методике. Книга В. В. Данилова «Литература как предмет преподавания» при всей ошибочности своих теоретических положений давала образцы тонкого психологического анализа текста. Курский педагог И. П. Плотников в своей капитальной «Методической трилогии» (1919—1920) пытался на основе потемнинской методологии создать новую систему методики анализа произведения. Ошибочные исходные позиции сочетались у обоих методистов с горячим интересом к новейшей литературе, с живыми исканиями в области методов преподавания.

В первое десятилетие существования новой школы известное распространение получило литературоведческое направление, пытавшееся объединить традиции культурно-исторической школы с марксизмом. К этому течению, получившему известность под названием «социологический метод», примыкали наиболее квалифицированные и общественно активные кадры дореволюционной академической интеллигенции. Среди них видную роль играл крупный ученый, впоследствии академик, П. Н. Сакулин, автор теоретического труда «Социологический метод в литературоведении» (1925).

Наркомпрос в эти годы стремится привлечь к перестройке преподавания литературы наиболее прогрессивную, общественно отзывчивую часть ученых и учителей, всемерно помогая им изгнать из школы догматическую рутину в преподавании, связать учение с трудом; поощрять творческую самостоятельность учащихся как в классных занятиях, так и во внеклассной и внешкольной работе; путем накопления и обобщения передового опыта постепенно создавать новую программу и новую методику преподавания.

Именно с созданием школьных программ было связано на протяжении первых 15 лет существования советской школы формирование методической науки. Это был сложный, противоречивый, но в целом плодотворный, диалектически развивающийся процесс.

Одним из наиболее ранних программных документов Наркомпроса был составленный в 1918 г. под редакцией А. В. Луначарского «Учебный план занятий по русскому языку в трудовой школе». В объяснительной записке к нему говорилось: «В области методики преподавания трудовая школа выдвигает такой мощный ценный фактор, как ~~труд~~. Конечно, труд как метод преподавания, в особенности в первой ступени новой школы, должен быть понимаем, применительно к кругозору учащихся, в самом широком смысле этого слова, сливаясь, с одной стороны, с областью художественного творчества и, с другой стороны, расширяясь до понятия свободной самостоятельности учащихся в отношении к проходимому учебному материалу».

В первом учебном плане не были названы произведения,

подлежащие изучению в школе: в выборе литературного материала учительству предоставлялась широкая инициатива. Но в плане четко указывалось направление работы. Это — творческое восприятие литературного произведения во всей полноте его художественной сущности; анализ этической проблематики произведения; тщательное изучение художественного языка и совершенствование собственной речи учащихся; многообразные формы воспитания эстетического вкуса и творческих способностей школьников при наблюдении над природой, знакомстве с музыкой и живописью, изучении литературных текстов; приучение к жанрам сочинений, связанных с трудовой деятельностью учащихся. Эта широкая программа литературной самодеятельности молодежи сохраняет свое значение и для современного преподавания.

«Учебный план» 1918 г. рекомендовал пути сближения педагогического процесса с повседневной трудовой практикой учащихся. Такими — организация выставок и создание альбомов, проведение обсуждений и конференций, ведение рабочих дневников, подготовка стенгазет. Новая школа стремилась сочетать искусство и труд, эстетическое и трудовое воспитание. Необходимо было создать учебную программу. Составление ее было поручено группе ученых и учителей под руководством П. Н. Сакулина. Программа была составлена в 1921 г. Вместо строгой системы знаний в ней предлагались на выбор четыре плана изучения литературы, преследующих различные задачи, причем учителю предоставлялось право пользоваться одним из них, объединять их вместе или работать по собственному плану.

Но наряду с этим в первой советской программе был развит ряд идей, прочно вошедших в советскую методику. Такого деления учебного курса литературы на две части — пропедевтическую и историко-литературную, провозглашение литературного анализа основным направлением учебных занятий, рекомендация активных, творческих методов преподавания, тщательная постановка внешкольной работы. Основной состав авторов и произведений, рекомендованных программой, в значительной своей части сохранился до настоящего времени. Но учебная программа 1921 г. не разрешила и не могла разрешить задачи создания марксистской программы. Такой должна была стать, по замыслу Наркомпроса, программа 1923 г. «Это — целый переворот в деле школьного образования», — характеризовал ее А. В. Луначарский. Действительно, программа 1923 г. была пронизана духом социалистического преобразования жизни. Она была насыщена материалом советской действительности и стремилась раскрыть перед учащимися мир природы и общества в их органической связи и взаимозависимости. Программа требовала тесной увязки учебного материала с текущими задачами страны и воспитания учащихся в духе общественной активности, творческой инициативы.

✓ Новая программа имела и существенные недостатки. Наиболее удачной стороной ее было распределение материала по обществоведческим темам. Литература и история как отдельные предметы фактически выпадали из программы. Предоставленная им роль иллюстраторов обществоведения ограничивала отбор произведений, особенно классической литературы, и возможности их использования в целях эстетического воспитания. Новаторское содержание программы оказалось в явном противоречии с ее построением.

Наряду с учительством эти недостатки школьных программ хорошо видели и руководители-методисты. В статье «К вопросу о преподавании во второй ступени» (1926) Н. К. Крупская писала: «Увлечение изучением современности оттеснило на задний план и изучение истории и изучение литературы... Историю и литературу прошлого брали лишь как иллюстрацию для пояснения современности, получалась настоящая беда». Началась работа над новой программой. Составление ее взяла на себя влиятельная в то время группа литературоведов, сторонников литературно-теоретических взглядов проф. В. Ф. Переверзева. В программе 1927 г. литература была полностью восстановлена как самостоятельная дисциплина. По среднему концентру (V—VII группы) были представлены многие лучшие произведения классической литературы, четко сформулированы сведения по теории литературы, подлежащие изучению в школе, разработана система навыков по устной и письменной речи.

Но содержание и методология программы старшего концентра (VIII—IX группы) не удовлетворяли учительство. Историко-литературная концепция программы, как и социальная характеристика творчества отдельных писателей, точно воспроизводила вульгарно-социологическое толкование литературного процесса, нашедшее воплощение в трудах В. Ф. Переверзева. Из историко-литературного курса была исключена революционно-демократическая литература и критика. В заключительной обзорной теме «Современные русские писатели и поэты» имя А. М. Горького едва упоминалось. «Программа не предусматривает обязательного прохождения того или иного произведения новой литературы», — подчеркивали авторы программы.

Недостатки программы 1927 г. были раскрыты на Всероссийской конференции преподавателей русского языка и литературы в январе 1928 г. На конференции с докладами выступили Н. К. Крупская и А. В. Луначарский, известный советский методист В. В. Голубков. Н. К. Крупская обосновала необходимость теснейшей связи преподавания литературы с жизнью, А. В. Луначарский дал глубокий критический анализ концепции В. Ф. Переверзева, В. В. Голубков сформулировал основные возражения учительства против принципов новой программы. На этой конференции явственно прозвучало стремление учителей создать новую школьную программу.

✓

А. В. Луначарский (1875—1933). Сложный процесс создания учебных программ, формирование новой методики, развитие системы внеклассного и внешкольного воспитания, подготовка первых советских учебных книг — все это проходило при непосредственном участии первого наркома просвещения.

С первых лет Советской власти А. В. Луначарский неустанно пропагандировал лучшие прогрессивные произведения литературы и искусства прошлого. Критически, с марксистских позиций подходя к классическому наследию, он решительно отвергал как нигилистическое отношение к нему, так и упрощенность, вульгарно-социологическую трактовку творчества дореволюционных писателей.

На Всероссийской конференции преподавателей русского языка и литературы в 1928 г. А. В. Луначарский развил марксистскую систему взглядов на литературу, выступив с серией статей, содержащих глубокий марксистско-ленинский анализ творчества русских писателей. Если его доклад на Всероссийской конференции словесников нанес удар по вульгаризаторским теориям литературы, то работы об отдельных писателях-классиках способствовали вытеснению вульгарно-социологических трактовок из истории русской литературы.

Огромной заслугой А. В. Луначарского является то, что он, по существу, создал школьный курс советской литературы. Подобно тому как революционные демократы XIX в. В. Г. Белинский, Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов разработали курс новейшей русской литературы, который был принят передовым учительством и постепенно утвердился в практике преподавания, А. В. Луначарский предложил для изучения в школе произведения советских писателей. Эти произведения прочно вошли в программу школы и в основном сохранились в ней до наших дней.

Велики заслуги А. В. Луначарского как пропагандиста ленинских идей в литературоведении. Его труд «Ленин и литературоведение» (1932) сохраняет доныне свое значение для школы как одно из лучших достижений советской литературной науки.

В совершенствовании советской методики и практики преподавания деятельность А. В. Луначарского имела колоссальное значение. Он привлек к разработке новой методики прогрессивных представителей дооктябрьского литературоведения и методики и стремился направить их деятельность в русло марксистской методологии. Вместе с тем своей острой и глубоко обоснованной критикой он преградил дорогу в школу формализму и вульгарной социологии. Образцовыми марксистскими разборами творчества писателей-классиков Луначарский учил преподавателей правильно понимать художественную литературу. Он первый верно оценил и ввел в практику школьного изучения произведения Маяковского, Серафимовича, Фурманова, Фадеева, Шолохова и др. Своими теоретическими трудами и особенно блестящей популяризацией ленинского учения о литературе он способствовал укреплению принципов ленинизма в методике.

Н. К. Крупская (1869—1939). Один из руководящих деятелей народного образования, «душа Наркомпроса» (А. В. Луначарский), Н. К. Крупская стремилась ликвидировать догматизм в школьном обучении и внедрить в практику школы новые программы и методы. Возглавляя в течение многих лет учебно-методическую деятельность Наркомпроса, внимательно изучая работу массового учительства и отбирая в нем зерна новаторского опыта, Н. К. Крупская была горячим пропагандистом тесной связи школы с жизнью, единства классного изучения литературы с широкой системой внешкольного воспитания учащихся. Ее труды в области детской литературы и внеклассного чтения сохраняют доныне свое значение. Неоценима работа Н. К. Крупской как популяризатора ленинских идей коммунистического воспитания, в том числе и на материале литературы.

После смерти А. В. Луначарского в 30-е гг. основная ответственность за преподавание литературы в школе легла на Н. К. Крупскую. К этому периоду относятся наиболее яркие и оригинальные работы Крупской по методике.

Постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» (1931) было воспринято Н. К. Крупской как вполне назревшее и закономерное событие в жизни советской школы. Она возглавила в Наркомпросе работу по созданию новых программ и учебников. Статьи Н. К. Крупской «О преподавании литературы» и «Наши классики как орудие изучения действительности» (1932) в значительной мере определяют направление перестройки преподавания литературы в этот период.

«Литература — могучее средство воздействия на подрастающее поколение», — утверждала Н. К. Крупская в статье «О преподавании литературы». Поэтому прежде всего необходимо определить содержание новых программ, состав произведений, которые в ней будут представлены. Критерием при отборе литературного материала в новой школе являются высказывания В. И. Ленина о художественной литературе. Опираясь на эти суждения, Н. К. Крупская обосновала ленинский принцип изучения классических произведений в их связи с исторической действительностью. Только при таком подходе литература прошлого может стать подлинной школой жизни. Глубоко восприняв литературный образ в его исторической конкретности, учащиеся смогут судить о степени его жизненности и поучительности в наши дни.

Большое значение Н. К. Крупская придавала эмоциональному восприятию художественного произведения: «В ранней молодости литература воспринимается особо остро, она волнует, захватывает, увлекает, иногда оскорбляет, возмущает, дает ряд сильнейших переживаний». Но эмоциональное восприятие должно быть углублено марксистским анализом произведения. Большое значение уделяла Н. К. Крупская анализу произведений современной литературы. Такой анализ, осмысливая непосредственные впечатления юного читателя, должен учить молодежь глубоко

вдумываться в закономерности современной жизни, видеть перспективу дальнейшего развития.

Чтобы глубоко воспринимать литературные произведения, надо хорошо знать законы художественного творчества, теорию литературы, считала Н. К. Крупская. Теория литературы, как и сама художественная литература, должна быть обращена одновременно и к уму, и к сердцу учащихся, она не может ограничиваться логическими формулами, но должна раскрывать живой процесс творчества, путь писателя от жизни к произведению и от произведения к жизни, к народу.

Большое внимание уделяла Н. К. Крупская в 30-е гг. формированию методики как науки и распространению методических знаний среди учительства. Глубоко анализируя состояние методики, она отмечала ряд недостатков в ее развитии. По мнению Н. К. Крупской, методика подчас рассматривается как совокупность технических приемов, не связанных с существом преподаваемого предмета. Она нередко носит отвлеченный характер и представляет собой перечень прописей, губящих живое педагогическое творчество, не учитывает психологии школьника, его возрастных особенностей.

В своих «Методических заметках» (1932) Н. К. Крупская дала классическую характеристику научных, методологических основ методики. «Методика, правильно поставленная, — писала она, — должна вытекать из самой сущности предмета, базироваться на изучении истории развития данной отрасли знаний, определяться целями школы, базироваться на достижениях научной, материалистической психологии, на всестороннем знании ребенка, его возрастных особенностей и того, как эти особенности преломляются в среде, соответствующей данной эпохе». В другой работе этого периода она утверждала, что вопрос о том, как преподавать, определяется в зависимости от ответа на три других вопроса: для чего преподавать, т. е. каковы цели преподавания; что преподавать, т. е. каково содержание учебной дисциплины; кому преподавать, т. е. учитывать данные возрастной психологии.

Эти суждения, высказанные Н. К. Крупской 40 лет тому назад, сохраняют свое значение и в наши дни.

Н. М. Соколов (1875—1926). В 20-е гг. развивается деятельность Н. М. Соколова, видного советского методиста, профессора Ленинградского педагогического института имени А. И. Герцена. Его посмертно изданные книги «Устное и письменное слово учащихся» (1927) и «Изучение литературного произведения в школе» (1928) имели большое значение для развития методики. Они затрагивали многие злободневные вопросы преподавания и представляют интерес для современного учителя-словесника.

В своей основной работе «Изучение литературного произведения в школе» Н. М. Соколов стремился в сжатой форме охарактеризовать весь процесс преподавания литературы, преимущественно в средних классах школы. Книга была пронизана

принципиальными теоретическими идеями, в свете которых были разработаны частные методические рекомендации.

1. В процессе изучения художественного произведения эмоциональное восприятие текста и его последующее аналитическое осмысление должны составлять строгое единство, последовательно углубляя воздействие литературы на школьника. 2. Каждый компонент произведения должен осмысливаться в рамках целого, анализ должен органически сочетаться с синтезом. 3. В преподавании литературы многообразные частные задачи должны объединяться в единый комплекс: обогащение учеников знаниями литературы и жизни; формирование художественного вкуса и навыков литературного анализа; развитие творческого воображения; усвоение навыков устной и письменной речи. 4. Педагогический процесс должен быть основан на самостоятельном творческом усвоении учащимися художественных произведений. Не пассивное восприятие готовых знаний должно лежать в основе школьного преподавания, а активная переработка литературного материала, творческое воспроизведение полученных впечатлений в письменных работах.

Изучение художественных произведений, как правило, должно начинаться с вводных занятий, цель которых подготовить к восприятию текста, «вызвать у детей подходящее для него настроение».

Обращаясь к чтению текста, Н. М. Соколов выдвинул ряд требований, ныне прочно вошедших в методический обиход. При первом чтении учащиеся должны, по возможности, воспринять произведение целостно, без членения его на части; текст должен быть прочитан вслух; первое чтение не следует прерывать ни для озаглавливания отдельных частей рассказа, ни для попутной постановки вопросов, ни для подробных объяснений; не нужно заставлять учащихся следить по книге за чтением; в некоторых случаях чтение можно заменить художественным рассказыванием учителя.

Полезной бывает подчас и предварительная (после чтения) беседа, соединяющая воедино первоначальные впечатления учащихся от прочитанного произведения. Задача этого этапа работы — закрепить читательское восприятие текста, не дать ему утратить свою живость и целостность.

Важнейшим этапом изучения литературного произведения является его критический разбор. Разбор — это не только анализ. «Наша задача заключается в сохранении всего того доброго, что может дать анализ, но при обязательном условии — сочетать его с синтетическим подходом», — замечал методист. Для того чтобы глубже воспринять произведение, надо не рассекать его на части, а осмысливать во всей сложности составляющих его элементов. Отвечая методистам, отрицающим необходимость разбора, Соколов подчеркивал, что сами учащиеся испытывают потребность разобраться в своих впечатлениях. Ограничиваться чтением и

вчувствованием в текст — значит парализовать самодеятельность детей, их стремление активно участвовать в приобретении знаний и выработке убеждений.

Образы и события, изображенные в произведении, должны вызывать к себе активное отношение учащихся — симпатию, сочувствие, неодобрение и т. д. На почве этих впечатлений от произведения может развернуться беседа на нравственные темы. Эти беседы должны быть пронизаны социальным элементом.

В системе изучения литературного произведения Н. М. Соколов особо выделял иллюстрирование текста собственными работами учащихся, а также теми или иными средствами наглядности: музыкальными отрывками, художественными картинами, инсценировками. В качестве особого этапа Н. М. Соколов выделял перечитывание или рассказывание произведения по окончании разбора. Сюда относится специально подготовленное художественное чтение, драматизация и инсценировка прозаического текста, чтение по ролям и коллективная декламация. На этом этапе полезно и заучивание наизусть как результат всей предшествующей творческой работы.

Заключительный этап — синтетическая беседа. На этом этапе занятия литературой могут быть продолжены во внеклассной и внешкольной работе. Здесь же Н. М. Соколов рекомендовал проводить и письменные работы синтетического плана.

Ученый предложил развернутую, хорошо продуманную систему изучения литературного произведения, сочетавшую прогрессивные традиции дореволюционной методики с практическими достижениями новой школы в первые годы ее существования. Он по праву является одним из зачинателей советской методики, и его взгляды творчески используются в сегодняшней практике преподавания литературы в школе.

МЕТОДИКА 30-х ГОДОВ

Постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» (1931) определяло коренной поворот в развитии народного просвещения.

Созданная в этот период стабильная программа 1933 г. знаменовала собой новую ступень в развитии методики. Она была построена на принципах марксистско-ленинской методологии, на принципах историзма и вводила для изучения в школьном курсе произведения крупнейших дореволюционных и советских писателей. Большое место в программе уделялось высказываниям В. И. Ленина о литературе. Большинство произведений сохранилось в учебных программах вплоть до нашего времени. Наряду с русской литературой в программу были включены произведения литературы народов СССР и зарубежной. Широко были представлены отрывки из сочинений революционно-демократической крити-

ки и Г. В. Плеханова. Составители программы стремились пронизать духом ленинского учения обширные объяснения к отдельным темам. Программа 1933 г. в дальнейшем дорабатывалась. Ее принципиальное значение было очень велико — она будила творческую мысль учителей. Этому способствовало и известное постановление ЦК ВКП(б) «О перестройке литературно-художественных организаций» (1932).

Постепенное ~~изживание~~ вливание вульгарно-социологических тенденций в преподавании литературы оказало благоприятное влияние и на развитие методики. Большие вопросы методической теории ставит в эти годы известный ученый-литературовед В. А. Деницкий в своей работе «Методика преподавания литературы как наука» (1936). Появляется ряд научных работ, посвященных истории методической мысли, среди которых выделяются исследования Д. К. Мотольской (1936) и А. П. Скафтымова (1938). С интересными методическими трудами выступает видный историк русской литературы Г. А. Гуковский.

С этим периодом тесно связано начало методической деятельности группы педагогов-словесников — Н. И. Кудряшева, Н. О. Корста и С. А. Смирнова, Г. К. Бочарова, В. В. Литвинова, М. Д. Сосницкой, П. А. Шевченко, С. М. Флоринского, А. А. Озерова (Москва), А. С. Дегожской и Т. В. Чирковской (Ленинград), В. А. Никольского (Калинин), В. И. Сорокина (Киров), Н. А. Русанова (Куйбышев).

Подлинного расцвета достигло в эти годы творчество М. А. Рыбниковой.

✓ **М. А. Рыбникова (1885—1942).** М. А. Рыбникова начала свою деятельность еще в дооктябрьский период. В 20-е гг. она приобрела широкую известность как талантливый педагог и методист, человек высокой филологической культуры, энергичный организатор учительских сил, автор ряда первоклассных методических трудов. Ее книга «Работа словесника в школе» (1922), статья «Голос словесника» (1924), руководство «Русская литература в вопросах, темах и заданиях» (1927), написанное в содружестве с В. В. Голубковым пособие «Изучение литературы в школе II ступени» (1928), «Методика преподавания литературы» (1930) имели большое значение для развития методической мысли. Влияние на преподавание литературы оказали и ее филологические работы — «По вопросам композиции» (1924), «Книга о языке» (1925), «Введение в стилистику» (1937). Однако в плане современных задач преподавания литературы в школе наиболее важна ее последняя книга «Очерки по методике литературного чтения» (1941). Она принадлежит к числу наиболее совершенных, капитальных трудов по русской методике наряду с классическими трудами Ф. И. Буслаева, В. И. Водовозова, В. Я. Стоюнина, В. П. Острогорского.

Методику преподавания литературы М. А. Рыбникова рассматривала как педагогическую дисциплину, сложившуюся в результате органического синтеза трех факторов: природы учебного

предмета, целей воспитывающего обучения и особенностей детского восприятия и поведения. Исходным началом в педагогическом процессе является учебный предмет — литература.

«Претворение множества знаний и явлений во всех их элементах в систему целостных уроков — такова самостоятельная и специфическая задача методики». В основу научно поставленного педагогического процесса должна быть положена система литературных знаний, соответствующим образом отобранных, расположенных и истолкованных.

М. А. Рыбникова придавала огромное значение эмоциональному восприятию текста. Она справедливо утверждала, что первоначальное знакомство с писателем, первая встреча с ним сплошь и рядом определяют на долгие годы отношение к нему ребенка и юноши. Но, высоко ставя сопереживание как первый, начальный этап знакомства с произведением, Рыбникова придавала особое значение и последующему анализу текста: «...в литературе поучительным является и тот путь, тот мыслительный процесс, которым автор идет к своим выводам». Прodelать вместе с писателем этот путь — значит проникнуться его замыслом, пройти вместе с ним курс художественного мышления, органически, но вместе с тем и критически воспринять его образы и идеи, его творческую манеру. Такому глубокому усвоению литературы и призвана помочь школа, учитель.

Конкретные методы изучения литературы следует избирать с учетом специфики произведения. Лирическое произведение должно быть выразительно прочитано. Драматическое следует читать по ролям, смотреть на сцене. Изучение романа полезно сопроводить художественной иллюстрацией.

Сложность построения урока в классе требует соответствующей гибкости и многообразия учебных методов. В младших классах необходимость в частой смене методических приемов вызвана неустойчивостью детского восприятия: «...в V классе необходимо в течение часа и поговорить, и почитать, и пописать». Но, независимо от этого, применение сложного комплекса методов вызвано необходимостью осветить разные стороны произведения, привить на его материале разные навыки.

Свои методические принципы М. А. Рыбникова сконцентрировала вокруг четырех основных дидактических правил.

Первое. Обучение должно быть воздействующим на различные стороны восприятия учащихся, на различные органы чувств и на разные сферы сознания; это требование должно одновременно отвечать нормам здоровой дозировки этих впечатлений, их устойчивости и постоянству.

Второе. Учащиеся должны ясно понимать поставленную задачу, предъявляемые к ним требования, участие учителя в разрешении поставленной задачи, характер работы класса и степень своей личной ответственности в этой общей работе.

Третье. Искусство методиста должно заключаться в том,

что сложное показывается в простом, новое в знакомом, а в старом узнается нечто новое.

Четвертое. Диалектически соединяя дедукцию с индукцией, учитель обеспечивает в итоге стройность и систематичность знаний и тем самым воспитывает сознательный подход к жизни, соединение теории с практикой.

В центр всей работы по литературе в V—VII классах М. А. Рыбникова ставила изучение вопросов теории литературы. Знания теории литературы должны явиться обобщением читательского опыта учащихся, их повседневной работы над художественными текстами. С другой стороны, теоретические знания должны применяться в творческой работе учащихся. «Средствами теории литературы,— поясняла Рыбникова,— мы вводим школьника в культуру чтения и в культуру словесного творчества — одновременно».

Уже после «Очерков...» она опубликовала две принципиальные статьи — «Герои и события в произведении» (1940) и «Письменные работы по литературе в старших классах» (1941). Это главы подготовлявшегося методического пособия для старших классов, работа над которым не была закончена.

Л. С. Троицкий (1889—1942). Л. С. Троицкий начал свою педагогическую деятельность в 1913 г. В 30-е гг. он стал ведущим методистом Ленинграда.

В брошюре «К вопросу об анализе литературного произведения в средней школе» (1935) Л. С. Троицкий подверг острой критике методологические пороки преподавания, еще полностью не изжитые в то время: вульгарный социологизм, дававший искаженную трактовку объективной ценности творчества писателей, и формализм, игнорировавший социальную природу литературы. В области методики преподавания литературы он решительно отвергал схематизм, отрыв содержания произведения от формы.

Руководствуясь принципами марксистско-ленинского литературоведения, Л. С. Троицкий учил дифференцированно и гибко подходить к анализу произведения. В зависимости от специфики произведения, его стилевых и жанровых особенностей, подчеркивал методист, анализ может быть индуктивным, т. е. идущим от частных наблюдений к общим выводам, и дедуктивным, т. е. начинающимся с общих наблюдений и отсюда переходящим к анализу деталей. Однако, утверждал он, при любой системе изучения литературы в основе его должно лежать глубокое вчитывание в текст.

Эти же методические идеи получили развитие в брошюре «Изучение Пушкина в VI классе» (1935) и в вышедшем под его руководством коллективном сборнике «Очерки по истории преподавания литературы в средней школе» (1940). В этом сборнике, содержащем статьи учеников Троицкого, выделяется его работа «К методике историко-литературного курса».

Горячий сторонник текстуального изучения, Л. С. Троицкий обнаружил в этих своих работах острое чувство художественно-

сти, тонкий литературный вкус. Живое обсуждение, свобода мнений — таков дидактический принцип, которого он неуклонно придерживался в своей работе.

Одним из первых советских методистов Л. С. Троицкий стал пользоваться методикой ~~целостного анализа произведения~~, осмысливая его главу за главой, по ходу развивающегося действия. Он убедительно доказал эффективность этого пути, приближающего классное изучение произведения к типу естественного читательского его восприятия. Но вместе с тем он подчеркивал, что этот путь не является единственно возможным. Иногда целесообразно начинать анализ произведения с главной проблемы, лежащей в его основе. Подчас полезно проследить развитие центрального образа произведения.

В системе анализа литературного произведения Л. С. Троицкий уделял большое внимание процессу его творческого становления. Сопоставляя в ходе анализа различные редакции произведения, издания, варианты, он тщательно следил за ростом художественной зрелости писателя, формированием его замыслов, эволюцией творческого метода.

Л. С. Троицкий был превосходным педагогом. Он учил студентов и учителей в живом общении с ними, на показательных уроках, которые проводил с большим подъемом и мастерством.

МЕТОДИКА В ПЕРИОД ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ. ПОСЛЕВОЕННЫЙ ПЕРИОД

Великая Отечественная война мобилизовала весь советский народ на борьбу против фашизма. В этих условиях необходима была перестройка всего преподавания в школе.

О характере этой перестройки писал В. А. Десницкий в статье «О воспитании патриотизма на произведениях отечественной литературы» (1942). До войны, указывал он, учителя не оценивали в должной мере силу эмоционального воздействия литературы. На уроках преобладал рационалистический анализ, эмоциональная сфера ребенка оставалась почти незатронутой. Не учитывалось в надлежащей степени и воспитательное, патриотическое значение биографии писателя, дети в недостаточной степени приучались любить родную природу, в старших классах много говорилось о различных «влияниях» на нас зарубежной культуры. Нередко акцент делался не на героических мотивах в русской литературе, а на отрицательных явлениях и типах, изображенных писателями-классиками. В. А. Десницкий подчеркивал, что в новых условиях в центр преподавания должно быть поставлено изучение патриотических традиций русской литературы, ее освободительных мотивов и героических образов. Уроки литературы должны рождать у школьников горячее чувство любви к Родине и готовность к ее защите.

Конкретные пути патриотического воспитания школьников на разных годах обучения рассматривал В. В. Голубков в статье «Преподавание русской литературы в средней школе в условиях Великой Отечественной войны» (1943). В свете новых задач здесь содержался методический комментарий ко многим произведениям учебной программы и рекомендации к изучению в школе произведений о Великой Отечественной войне.

«Мы все настолько сознаем себя связанными с судьбами своей родины,— писал методист,— настолько идеи патриотизма стали теперь господствующими, что, совершенно понятно, под этим углом зрения мы рассматриваем все виды нашей работы, нашу собственную жизнь и воспитание нашей молодежи». В статье содержался широкий обзор патриотических мотивов в русской литературе — от древнейших памятников до М. Горького и В. Маяковского — и рекомендации использования этого материала в воспитательных целях.

В условиях военного времени, когда регулярная работа школы в ряде случаев нарушалась, классное изучение литературы тесно переплеталось с внеклассными занятиями и общественной работой вне школы: на производстве, в госпиталях, в частях Советской Армии. Тесная связь классных и внеклассных занятий позволяла расширить круг изучаемых произведений, включить в сферу изучения школьников произведения текущей литературы, материалы газет и журналов. Этот опыт сохранил свое живое значение и в послевоенное время.

Крупнейшим методистом в эти и первые послевоенные годы являлся В. В. Голубков.

В. В. Голубков (1880—1968). В. В. Голубков прошел большой творческий путь. Его научно-методическая деятельность началась в 1909 г., когда он выпустил свое первое пособие для учителей — «Новый путь изучения художественной литературы и составления письменных работ». Популярностью пользовалась и другая книга В. В. Голубкова — «Пособие для ведения устных и письменных сочинений» (1913).

Широко разворачивается деятельность В. В. Голубкова после Великой Октябрьской социалистической революции. В качестве сотрудника исследовательских центров Наркомпроса он принимает активное участие в создании программ и пособий. В частности, под его редакцией вышло учебное руководство для школы «Писатели-современники» (1926).

Важнейшей методической идеей В. В. Голубкова с середины 20-х годов становится идея создания марксистской системы анализа литературного произведения в школе. Вопросам перестройки преподавания литературы на базе марксизма он посвящает в эти годы работу «О преподавании литературы в школе II степени» (1925). Позднее вышло его совместное с М. А. Рыбниковой пособие «Изучение литературы в школе II степени» (1928).

После исторических решений ЦК ВКП(б) о школе в начале

30-х годов, когда усилилась роль литературы как предмета преподавания и урок стал основной формой организации учебного процесса, началась работа над стабильными программами и учебниками, В. В. Голубков принимает деятельное участие в решении поставленных жизнью методических задач. В статье «Виды урока по литературе» (1934) он разрабатывает систему уроков применительно к преподаванию литературы в школе. В статье «Изучение литературы в старших классах средней школы» (1935) В. В. Голубков раскрывает возможности постепенного усвоения учащимися на конкретном литературном материале принципов исторического понимания литературы, закономерностей историко-литературного процесса.

В 1938 г. вышла основная работа В. В. Голубкова — учебник «Методика преподавания литературы». В дальнейшем книга неоднократно дополнялась и в 1962 г. вышла седьмым изданием. На протяжении четверти века этот учебник служил основным пособием при подготовке учителей-словесников.

В годы Великой Отечественной войны В. В. Голубков работал в Казанском педагогическом институте. Здесь, помимо уже упоминавшейся статьи «Преподавание русской литературы в средней школе в условиях Великой Отечественной войны» (1943), он создал работу об изучении русской литературы в национальной школе.

Особенно многообразной становится научная деятельность В. В. Голубкова после войны. В статье «Теоретические основы методики литературы в средней школе» (1946) он стремился осмыслить предмет, содержание и методологические основы методики преподавания литературы как научной дисциплины. В статье «Научно-исследовательская работа в области методики литературы» (1950), обращаясь к широкому кругу начинающих научных работников и учителей, он намечает основные направления, по которым должна развиваться исследовательская работа по методике. Проблемам методического наследства Голубков посвящает хрестоматию «Преподавание литературы в дореволюционной школе» (1946), которой предпосылает большую вступительную статью. В двух содержательных статьях (1948) он освещает вопросы формирования теоретико-литературных понятий у школьников. Хорошо было принято учительством составленное под руководством В. В. Голубкова пособие «Литературное чтение в школе» (1950), содержащее методические разборы произведений учебной программы V—VII классов.

Среди последних работ В. В. Голубкова выделяются его сочинения о художественном мастерстве русских писателей-классиков — Н. В. Гоголя, И. С. Тургенева, А. П. Чехова. Новейшие высказывания методистов о связи методики и психологии В. В. Голубков предвосхитил в статье «Проблема психологического обоснования изучения литературы в средней школе» (1963). Новые вопросы методики были освещены в работе Голубкова, посвященной вопросам развития устной речи учащихся (1965).

В истории методики имя В. В. Голубкова стоит рядом с именем М. А. Рыбниковой. Их вклад в современную методическую науку значителен и весом.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ

За годы, прошедшие после окончания Великой Отечественной войны, методика преподавания литературы прошла большой путь. В многочисленных обсуждениях и дискуссиях, развернувшихся на страницах общей и педагогической печати, были обсуждены многие методические вопросы. Жизнь выдвинула ряд новых методических проблем.

Советские методисты и учителя-словесники с полной отдачей сил работают ныне над совершенствованием процесса преподавания литературы, над дальнейшим развитием методической науки. Отметим некоторые достижения и перспективы, обозначившиеся в этой области знаний. Признаком всякой развивающейся науки является наличие в ее распоряжении научной библиографической базы. Такая база появилась и у методики. В издаваемой ныне фундаментальной «Педагогической библиографии» полно учтена советская методическая литература. Интенсивно разрабатывалась в последнее тридцатилетие историография методической науки. Неоценимый вклад в разработку истории методики внес профессор Куйбышевского педагогического института Я. А. Роткович (1909—1975).

Он явился создателем нового направления в методической науке — истории преподавания литературы в русской школе. В 1953 г. было издано капитальное исследование Я. А. Ротковича «Очерки по истории преподавания литературы в русской школе», где дана целостная картина развития школьного преподавания литературы и научной методики, начиная с истоков и кончая 60-ми годами XIX в. Продолжая свое исследование, ученый опубликовал «Хрестоматию по истории методики преподавания литературы» (1956), «Очерки по истории преподавания литературы в советской школе» (1965), хрестоматию «Методика преподавания литературы в советской школе» (1969) и другие работы. Им воссозданы имена десятков русских прогрессивных методистов, сотен учителей. Широко освещен вопрос об актуальном значении их деятельности, о путях использования их идей при построении современной методики. Исследован вклад в методику таких деятелей советской литературы и культуры, как А. М. Горький, А. В. Луначарский, Н. К. Крупская, А. С. Макаренко.

Решающим достижением современного периода развития методики является все укрепляющаяся связь между этой дисциплиной и другими родственными ей науками. Намечившаяся в наши дни идея содружества наук получила в методике глубокое воплощение. Этому способствовали содержательные труды в области эстетики, литературоведения, психологии, дидактики. На стыке

методики и этих наук рождаются наиболее интересные и свежие идеи преподавания литературы.

Большим событием в научной методике и школьном преподавании литературы явилась публикация в 1966 году книги Г. А. Гуковского «Изучение литературного произведения в школе (методологические очерки о методике)». Книге предпослана содержательная статья Н. И. Громова «Методическое наследие Г. А. Гуковского». Известный литературовед, много внимания уделявший школе, Г. А. Гуковский убедительно раскрыл научные основы работы учителя-словесника.

Заметный прогресс намечен и в постановке экспериментальной работы в области методике. Здесь ощущается влияние современной социологии с ее детально разработанной методикой эксперимента.

Содружество наук успешно сказывается и во все укрепляющейся связи методике преподавания литературы в средней школе с новой областью знаний — вузовской методикой. В этом плане особая роль принадлежит книге А. И. Ревякина «Проблемы изучения и преподавания литературы» (1972). Раскрывая в ней методологические и методические основы преподавания литературы в вузе, автор справедливо указывает на единство во многих случаях проблем, стоящих перед преподаванием литературы в высшей и средней школе.

Школьная методика с ее более чем 200-летним опытом и новейшими достижениями оказывает в свою очередь воздействие на вузовскую методику. Здесь намечается весьма плодотворный путь совместной работы.

Растущий интерес литературоведения к школе, его деятельное участие в совершенствовании школьного курса литературы нашли выражение в книге В. Р. Щербины «Проблемы литературного образования в средней школе», вышедшей в 1978 г. (2-е издание — в 1982 г.).

Знаменательной особенностью современного развития методике является тенденция к созданию обобщающих трудов, заключающих в себе целостный обзор всей совокупности проблем методике или отдельных ее разделов. Институты Академии педагогических наук СССР подготовили методические своды по вопросам преподавания литературы в средней русской школе, в школах взрослых, в национальных школах. Коллективы методистов, объединенных единой проблемой исследования, общими методическими интересами и убеждениями, работают на кафедрах методике Московского педагогического института им. В. И. Ленина и Ленинградского педагогического института им. А. И. Герцена, в соответствующих секторах научно-исследовательских институтов Академии педагогических наук СССР и в Институте школ Министерства просвещения РСФСР. Методические центры созданы и во многих других городах. Хорошо известно, что Ульяновск является центром, концентрирующим изучение литературы на ле-

нинскую тему в школах страны, в Пскове обобщается опыт изучения жизни и творчества А. С. Пушкина, в Саратове — Н. Г. Чернышевского, в Туле — Л. Н. Толстого. В Казани находится один из центров исследования проблемы эстетического воспитания, в том числе и на материале литературы, в Куйбышеве издавна велась исследовательская работа по истории методики, Курганский педагогический институт известен своей работой в области школьного краеведения. И т. д.

Разработка важных методических теоретико-практических проблем в 60—70-е гг. связана не только с деятельностью сложившихся центров, но и с именами крупных советских методистов — Н. В. Колокольцева, Н. И. Кудряшева и Н. Д. Молдавской.

Н. В. ~~Колокольцев~~ (1906—1980) — автор учебников по литературе, участвовал в создании коллективных трудов по методике, но преимущественное его внимание было сосредоточено на вопросах ~~развития речи учащихся~~. Заслуга его не только в собственных методических публикациях по этой проблеме, но и в объединении методических сил вокруг нее, в координации действий методистов-словесников по обеспечению развития письменной речи учащихся, в создании теории школьных сочинений и разработке конкретно-практических рекомендаций в данной области.

В центре исследовательских интересов Н. Д. Молдавской (1916—1979) находился ученик — читающий и воспринимающий литературу в процессе ее школьного изучения. В трудах Н. Д. Молдавской теоретически разработаны и нашли определенное практическое решение актуальные проблемы воспитания читателя в школе и литературного развития учащихся. Н. Д. Молдавская выявила критерии литературного развития старшеклассников и экспериментально установила реальные его уровни. Это имеет существенное значение для создания такой системы преподавания литературы, где бы при общем коллективном его характере могла иметь место индивидуализация подхода к ученику и дифференциация требований к нему.

Большой вклад в развитие научной методики, в совершенствование школьного преподавания, в подготовку методистов-исследователей внес Н. И. Кудряшев (1904—1981). В течение ряда лет он руководил журналом «Литература в школе», возглавлял исследование проблем школьного преподавания литературы в научно-исследовательском институте содержания и методов обучения Академии педагогических наук. Н. И. Кудряшев занимался широким кругом вопросов научной методики. Но наибольшее внимание он уделял ~~изучению школьника в процессе преподавания литературы и системе методов обучения литературе~~. Н. И. Кудряшев написал большое число статей, ~~которые неизменно вызвали~~ глубокий интерес словесников, не раз служили началом плодотворных дискуссий. Итогом многолетней работы ученого явилась монография «Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы», вышедшая в 1981 г.

Все большее значение для развития методики приобретает объединение сил методистов-словесников. В этом отношении значительна заслуга А. М. Докусова (1894—1981), который в течение двух десятилетий руководил кафедрой методики литературы Ленинградского педагогического института им. А. И. Герцена и собрал вокруг кафедры большой коллектив преподавателей методики из многих городов страны.

В 60—80-е гг. выросли массовые формы научно-методической работы. Весомую роль в ее развитии играют институты усовершенствования учителей, методические кабинеты городских и районных отделов народного образования, проблемные семинары при многих педвузах. Огромной творческой лабораторией является журнал «Литература в школе».

В каком направлении должно идти последующее изучение методической традиции? Усилия первооткрывателей в этой области были направлены на обнаружение фактического материала — архивных и забытых источников, на восстановление истории методической мысли в связи с практикой преподавания, на монографическую разработку наследства крупнейших методистов.

Делая основной акцент на историческом осмыслении материала, исследователи меньше внимания уделяли приложению исторических данных к условиям современности. Проблема единства традиций и новаторства на этом этапе не всегда получала явное выражение. Отсюда задача: наряду с общим, монографическим изучением истории методики заняться углубленным ее изучением в разрезе отдельных методических проблем.

В настоящее время отчетливо проявилось строение методики преподавания литературы: она представляет собой сегодня комплекс взаимосвязанных научных дисциплин, раскрывающих принципы и методы преподавания в русской средней школе, в национальных школах нашей страны, в общеобразовательных школах взрослых, в средних профессионально-технических училищах и техникумах, в педагогических вузах и университетах. По сравнению с XVIII веком, методика выросла и «разветвилась». Теперь самое важное заключается в том, чтобы все теснее связывать историю методики с современностью, плодотворные традиции прошлого — с насущными проблемами настоящего.

ЛИТЕРАТУРА

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

Роткович Я. А. Очерки по методике преподавания литературы в советской школе. М., 1965.

Роткович Я. А. История преподавания литературы в советской школе. 2-е изд. М., 1976.

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

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА КУРСА ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Программа по литературе. Содержание и структура курса определяются государственной программой, где сжато изложены методологические и педагогические принципы, методические и литературоведческие требования к преподаванию литературы в школе, охарактеризованы материал и система его изучения.

В годы становления советской школы происходила частая смена программ: шли поиски новой системы¹.

Последнее по времени усовершенствование программы проведено в 1984 г. В ней подчеркнуто значение художественного развития школьников как необходимого условия для формирования их коммунистического мировоззрения, идейно-политических и нравственных убеждений, эстетических вкусов, духовных потребностей; уточнены характеристики тем курса и формулировки теоретических понятий, определены важнейшие связи курса литературы с другими школьными предметами, перечислены основные требования к знаниям и умениям учащихся.

Важнейшая задача учителя — полная и эффективная реализация государственной программы в преподавании. Поэтому учителю необходимо всесторонне знать программу, свободно ориентироваться во всех ее разделах.

Программа — универсальный источник; это и директивный документ, и руководство к действию, и авторитетный справочник. В ней характеризуются курс литературы в целом и два его основных этапа (IV—VII и VIII—X классы), содержание и ход работы в каждом классе, сущность каждой темы; здесь выделены научные понятия, которые подлежат освоению, указано количество часов на изучение произведений, на развитие речи, на беседы по внеклассному чтению; названы основные виды устных и письменных работ по литературе, обозначены межпредметные связи, даны списки книг для внеклассного чтения, экранных пособий, звукозаписей и т. д.

Добиваясь успешного выполнения программы, педагог должен помнить, что она представляет «широкие возможности для проявления творческой инициативы учителя, ориентирует его на

¹ Подробнее об этом см. в главе «Формирование методики преподавания литературы как науки».

такую систему преподавания, которая развивала бы интерес учащихся к художественной литературе и другим видам искусства, способствовала их активности и самостоятельности».

Общая характеристика курса. Учителю-словеснику необходимо учитывать, что ребенок, начинающий изучать в IV классе литературу, уже имеет начальный читательский опыт и получил некоторые элементарные сведения об искусстве слова.

Еще до школы ребенок делает свои первые шаги как слушатель, а иногда и как читатель. Если же он воспитывается в детском саду, то его приобщение к искусству слова осуществляется по специальной программе. В ней имеются разделы «Развитие речи», «Художественная литература». В работе с подготовительной группой (дети от 6 до 7 лет, готовящиеся к школе) решаются такие задачи, как воспитание у детей любви к книге, способности понимать и чувствовать образный язык сказок, рассказов, стихотворений. Проводится также обучение выразительному чтению наизусть и рассказыванию. В «Хрестоматии для маленьких»¹ широко представлены произведения народного творчества, писателей прошлого и современности.

Программа I—III классов школы содержит серьезные требования к читательской культуре и речи учащихся; она предусматривает и первые навыки работы с художественным произведением. Так, ученик III класса должен уметь самостоятельно составить план прочитанного текста, подобрать материал для высказывания о действующих лицах, оценить их поступки, выразить к ним свое отношение, составить рассказ о литературном герое и т. д. Здесь произведения подбираются и группируются по темам: «Жизнь и дела пионеров», «Всем народам нужен мир», «Лето», «Осень», «Зима», «Весна», «Быть настоящим человеком», «Что такое хорошо и что такое плохо» и т. д. В этих тематических рубриках объединяются художественные произведения, научно-популярные статьи и очерки. Учителя начальных классов много делают для воспитания художественного вкуса и читательской культуры детей. Но словеснику надо учитывать, что ученики IV класса часто подходят к произведению только с одной точки зрения: «про что» написано.

Опираясь на все ценное, что вынесли ученики из начальной школы (навыки чтения и речи, элементы читательской культуры), словеснику необходимо с первых шагов особое внимание обратить на воспитание художественной восприимчивости, эстетических чувств и реакций. Это предусматривают уже самые первые темы IV класса². Курс IV—VII классов дает элементарные

¹ Хрестоматия для маленьких / Сост. Л. Н. Елисева. 4-е изд. М., 1982.

² В процессе осуществления реформы школы структура литературного образования изменится (начальный этап станет четырехлетним, в старших классах намечаются два этапа -- VIII IX и X XI кл.); но основные идеи и традиции курса литературы сохранятся.

8/4

240
100

основы литературной образованности, включает широкий круг произведений различных жанров, ряд литературоведческих понятий, сведений о писателях. Он предусматривает историзм в подходе к каждому отдельному произведению. Но общей историко-литературной последовательности от IV к VII классу нет, поскольку учащиеся по возрасту и развитию еще не готовы к изучению литературы на таком уровне.

Имея самостоятельное значение, курс IV—VII классов вместе с тем готовит учащихся к освоению программы VIII—X классов, которая строится в историко-литературной последовательности в соответствии с ленинской периодизацией освободительного движения в России.

Основу литературного образования в школах РСФСР составляет чтение и изучение русской литературы. В программу входят также произведения литературы народов СССР и зарубежной литературы. В курсе литературы представлены произведения высокого идейно-художественного уровня. Они отбираются с учетом доступности учащимся того или иного возраста. Доступность здесь следует понимать как результат напряженной работы учителя и учащихся. Творение высокого искусства неисчерпаемо, и каждому возрасту оно может открыться с большей или меньшей полнотой и глубиной.

Художественные произведения, входящие в курс литературы IV—X классов, распределяются по трем разделам.

Первый раздел — это произведения для обстоятельного изучения (или, как говорят, для текстуального анализа) в классе. Они вынесены в заголовки программных тем.

Второй раздел — это произведения для дополнительного чтения, также указанные в программе. Они расширяют представление учащихся о творчестве писателя. Чтение их обязательно, а характер анализа определяется учителем в зависимости от плана изучения темы.

Третий раздел — произведения для самостоятельного внеклассного чтения. Он год от года меняется, пополняется в соответствии с развитием литературы¹. Для того чтобы направить самостоятельное чтение учащихся, в IV—VII классах предусмотрены специальные уроки по внеклассному чтению, в VIII—IX классах — часы на беседы по советской литературе, а в X классе — обзорные темы по современной советской и зарубежной литературе.

В программе каждая тема имеет краткое пояснение, намечающее направление работы и основные теоретические понятия, которые должны быть усвоены в работе над темой.

Работа по развитию речи определяется специальной программой для IV—VIII и IX—X классов, связанной как с курсом

¹ Сведения об этом регулярно публикует журнал «Литература в школе», сопровождая их методическими рекомендациями.

русского языка, так и с курсом литературы. Для работы по развитию речи предусмотрены специальные уроки. Они используются преимущественно для подготовки и проведения устных и письменных работ на литературном материале (выразительное чтение, сообщения и доклады, сочинения и т. д.). Следует помнить, что речь школьника должна развиваться постоянно и в связи со всеми видами занятий по литературе, а не только на специальных уроках.

К основному курсу литературы примыкают факультативы — существенное звено общего литературного образования¹.

Существенные сведения о литературе, а также знания, умения и навыки, необходимые для ее изучения, включают в себя программы других предметов. Так, развитие речи — это участок работы учителя-словесника, относящийся в равной степени и к русскому языку, и к литературе. Работа над речью учащихся на уроках литературы, проведение бесед, диспутов, сочинений — все это требует постоянного обращения к курсу грамматики.

Грамматика, особенно синтаксис, важна и для обучения школьников выразительному чтению, потому что речевая мелодия во многом зависит от структуры предложения и речи в целом. Вместе с тем знания по лексике, этимологии, морфологии, синтаксису требуются в аналитической работе над произведением.

Курс русской истории построен так, чтобы он везде, где возможно, хронологически предшествовал курсу литературы. Например, в IV классе дети ранее знакомятся с рассказами о крепостном праве, о Бородинском бое, а несколько позднее изучают рассказ Тургенева «Муму» и стихотворение Лермонтова «Бородино». Рассказы о Великой Октябрьской социалистической революции и гражданской войне в IV классе идут по программе одновременно с изучением рассказа Фадеева «Метелица».

Учащиеся получают сведения об античном мире (V класс) до знакомства с отрывком из поэмы Гомера «Одиссея», а сведения об экономике и культуре Европы эпохи Возрождения (VI класс) — до изучения романа Сервантеса «Дон Кихот».

Знания по истории России от древности до конца XVIII в., приобретенные школьниками в VII классе, помогают им в начале курса старших классов, когда изучается «Слово о полку Игореве» и литература XVIII в. Начиная со второго полугодия VIII класса сведения, полученные учащимися по истории, предшествуют изучению ими соответствующего периода литературной жизни.

Некоторые писатели, например Радищев, Герцен, Чернышевский, охарактеризованы в курсе истории, поскольку являются крупнейшими революционными деятелями. В курсе истории есть и специальные темы, посвященные культуре, предусматривающие знакомство, хотя бы общее и краткое, с творчеством некоторых

¹ См. об этом подробнее в главе «Факультативные занятия по литературе».

писателей. Например, курс истории подчеркивает влияние революционно-демократических идей В. Г. Белинского и А. И. Герцена на развитие передовой культуры.

В курсе обществоведения (X класс) есть много вопросов, важных для изучения литературы, например: первичность материи и вторичность сознания, всеобщая связь и взаимообусловленность явлений мира, познаваемость мира, общественное бытие и общественное сознание, роль труда в возникновении и прогрессе человеческого общества, роль классовой борьбы в социальном развитии, историческая необходимость и сознательная деятельность людей, роль трудящихся масс и личности в истории и т. д.

Учителю-словеснику желательно знать и программы по изобразительному искусству, пению и музыке; в школе широко применяются связи между предметами эстетического цикла¹.

Для объяснения литературных произведений словеснику подчас приходится привлекать сведения из области естествознания (например, при изучении «Отцов и детей» Тургенева), географии (при изучении «Слова о полку Игореве» или «Капитанской дочки») и т. д.

Таким образом, курс литературы представляет собой весьма сложную систему. А само время от первого знакомства с книгой до завершения школьного литературного образования — это время стремительных и глубоких перемен в организме, в духовной жизни растущего человека, в его познавательной деятельности, в его отношении к действительности, к людям, к школе. Тем необходимее в этой сложности, динамике, многообразии видеть целостность и единство.

Занятия литературой, как и любым школьным предметом, предполагают активность личности учащегося в целом, но активность специфическую, обусловленную природой искусства.

Все, что делает школьник в процессе литературного образования, должно формировать и совершенствовать его способность к восприятию искусства слова. Только эстетически воспринятые читателем художественные произведения способны открывать ему свое объективное идейно-художественное содержание, воздействовать на его мышление и эмоции, взгляды и убеждения. Читатель-школьник может ничего этого не осознавать (что естественно в младшем и подростковом возрасте). Но если живые реакции при встрече с тем или иным произведением у читателя отсутствуют и их не удастся пробудить, усилить, развить обучением, значит, произведение утрачивает для такого читателя познавательное и воспитательное значение. Более того. В таких случаях возникает опасность превратить изучение произведения искусства в объект неосмысленных, механических упражнений и тем самым невольно внушить равнодушие к литературе.

¹ Примеры таких связей можно найти в главах об изучении художественного произведения, о факультативных занятиях, внеклассной работе.

Поэтому неизменная забота учителя на всех этапах обучения — развивать читательскую культуру школьников. А для этого нужно прежде всего учить их живо представлять себе то многообразие человеческой жизни, которое писатель передает словом.

Уловить значение слова в художественном тексте, услышать его интонацию, увидеть и почувствовать то, что отразилось в слове, — вот первое умение, которое должно формироваться в процессе изучения литературы. А это создает базу для сложного комплекса умений, необходимых культурному читателю: заметить и оценить «сигналы» жанра, авторского имени и стиля; настроить себя на восприятие, соединяя доверие к автору с активностью собственного критического сознания; прочитать текст как целое, с его многообразными внешними и внутренними связями, подойти к произведению с точки зрения тех законов, по которым оно создано, понять авторское отношение к изображаемому; представить себе людей и события, войдя вслед за автором в эпоху, им изображенную, помня при этом и о времени, когда произведение было написано, и о сегодняшнем дне и т. д.

В преподавании литературы постоянно учитывается единство конкретно-исторического и общечеловеческого, характерное для искусства. «Выявление общечеловеческого аспекта литературы, — говорится в программе, — требует внимания учителя к моральным проблемам, которые по-своему, в зависимости от конкретно-исторических условий, ставили и решали художники слова. Это позволит приблизить произведения прошлого к современности, усилить воспитательное воздействие произведений литературы на учащихся».

Курс IV—VII классов. В IV класс приходят дети 10 лет, VII класс оканчивают подростки 14 лет. Это период настолько интенсивного развития, что его иногда называют вторым рождением. Особенно резкие перемены происходят в конце периода, когда детство сменяется отрочеством. Читателя-ребенка (т. е. в возрасте от 6—7 до 11—12 лет) обычно считают наивным реалистом, имея в виду, что он еще не осознает литературное произведение как творение искусства. Однако это не значит, что ученик просто отождествляет литературное произведение с описанием жизненных фактов. Наивный реализм — состояние сложное, меняющееся на протяжении детства. Не понимая еще, что такое искусство, ребенок постепенно осваивает особые художественные реакции в общении с искусством. К этому его готовят игра и речь, условность которых он без осознания, чисто практически осваивает в раннем детстве. Все эти виды условности — язык, игра, словесное искусство — воспринимаются ребенком в единстве. Он превращает сказку в игру, а игру — в сказку, придумывает всякие истории, свободно пользуясь вымыслом, с помощью фантазии он убеждается в реальности мира и познает его законы.

Ребенок способен искренне и бурно воспринимать литературное произведение, как бы перевоплощаясь при этом в любимых

героев. Но его читательские реакции отличаются от реакций на жизненные факты: это внутренние переживания и их внешнее выражение с помощью жеста, мимики, возгласа. Эти особенности читателя-ребенка необходимо учитывать, знакомя его с литературой: надо бережно сохранять и поддерживать искренность читательских переживаний ученика, постепенно внося в его сознание понятие о литературном произведении как творении писателя, как искусстве, создаваемом по особым законам. Для этого курс литературы, начиная с первых тем IV класса, предоставляет прекрасные возможности. Каждая новая тема знакомит четверо-классников с народом-художником, создавшим сказки, загадки, пословицы, поговорки; с писателями — Пушкиным, Андерсеном, Толстым, Фадеевым, Твардовским, Гайдаром. В учебниках-хрестоматиях есть статьи, рассказы, воспоминания о писателях. Программа предусматривает знакомство учащихся с приемами художественного изображения в фольклоре и литературе.

К 11—12 годам при нормальном развитии школьник все яснее осознает свое отношение к произведению, способен не только сопереживать героям, как бы непосредственно участвуя в событиях, но и смотреть на произведение в целом, замечать и оценивать некоторые особенности эстетической формы, радоваться мастерству писателя — меткости и точности его слова, знанию человека и природы, юмору (который особенно любят дети-читатели). В VI—VII классах, когда школьники становятся подростками, у них значительно возрастает способность к обобщениям, к освоению более сложной системы понятий. Эти возрастные особенности учтены в школьной программе.

В каждом из IV—VI классов программа строится в основном однотипно: произведения устного народного творчества; произведения русских классиков, советских, зарубежных писателей (в VI классе фольклорные произведения не изучаются). Главная задача — углубление в содержание произведения. Этому должен помочь анализ его идейно-художественных особенностей. От класса к классу возрастают объем и сложность произведений. Так, в IV классе изучается пушкинская «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях», в V классе — повесть «Дубровский».

Программа для VII класса сохраняет общие принципы курса IV—VI классов, но в ней появляется много нового. Литература в VII классе — это связующее звено между этапами. Здесь предусматривается вводное занятие, посвященное специфике художественной литературы. Далее в хронологической последовательности изучаются произведения дореволюционных и советских писателей — от Пушкина до Твардовского. Изучение теории литературы в VII классе строится как развитие и обобщение отдельных понятий, усвоенных учащимися в IV—VI классах.

В VII классе ученикам нужно не только разобраться в тексте и понять образы произведений, но и осмыслить в процессе анализа

ряд важных особенностей художественной литературы, с которыми они ранее лишь попутно познакомились: связь литературного произведения с фольклором; обстоятельства, в которых раскрывается характер героя; роль различных компонентов в художественном целом. Кроме того, особо выделяются понятия о теме, идее и композиции произведения, которые должны быть выведены из конкретного анализа и сформулированы как обобщающие.

Курс VIII—X классов. В 14—15 лет совершается переход от подросткового к юношескому возрасту. В юности у школьников складывается определенная система взглядов на литературу; читательские пристрастия получают обоснование, превращаются в прочные убеждения¹.

В этот период появляются расхождения в суждениях школьников о литературе, вспыхивают споры, часто резкие. Ребята все яснее понимают неотделимость эстетических взглядов от нравственных и социальных.

Очень важно, чтобы формирование осознанной литературной позиции старшеклассников шло под влиянием той диалектико-материалистической концепции словесного искусства, которая составляет основу курса старших классов, и сопровождалось прогрессом их читательской культуры. Но в практике иногда бывает по-иному, когда литературная теория, изучаемая школьниками, остается чуждой их реальной читательской деятельности. В таких случаях старшеклассники проявляют нередко запоздалый наивный реализм. Они отождествляют жизненный факт и художественное изображение, мнение автора и мнение персонажа, видят в художественной условности искажение жизни. Все это тормозит их читательский рост.

В этот период огромное значение для литературного развития школьников приобретает самосознание, обеспечивающее формирование и единство личности. Литературоведческие знания, приобретаемые школьниками, преобразуются в литературные убеждения не прямо, а опосредованно — как осмысление и переработка собственной читательской позиции, постепенно складывающейся в читательском и учебном труде. Старшеклассники, неспособные анализировать свою читательскую деятельность, убеждены, что их мнения и вкусы — нечто самоочевидное. При благоприятном ходе литературного образования школьники учатся критически осмысливать и оценивать свой читательский уровень, способны ставить перед собою задачи личного литературного развития, осознавать свою причастность к художественной деятельности народа, необходимость своего читательского участия в жизни литературы и свою ответственность перед литературой. Для старшеклассников характерно стремление угадать свое предназначение, найти свое место в жизни. Духовные

¹ См. об этом в кн.: Исследование художественных интересов школьников / Под ред. Е. В. Квятковского и Ю. У. Фохта-Бабушкина. М., 1974.

искания писателей могут им стать особенно близкими. Курс литературы старших классов пронизан идеями патриотизма и гражданственности, раскрывает развитие литературы в ее устремленности к осуществлению самых светлых и высоких человеческих идеалов, в ее нерасторжимой связи с освободительным движением в России.

Элементы историко-литературного подхода имеются и в курсе IV—VII классов. Уже там школьники учатся понимать, что литературные произведения связаны с историческими событиями, отражают жизнь и рисуют образы людей различных эпох.

В VIII—X классах историко-литературный принцип является главным в построении курса. Он достигается последовательным применением принципа историзма. История словесного искусства в школе изучается по необходимости фрагментарно. О русской литературе до XIX в. даются самые краткие сведения. Из древнерусской литературы рассматривается только «Слово о полку Игореве» (XII в.). Далее следует сразу литература XVIII в., из этого периода учащиеся кратко знакомятся только с произведениями Ломоносова, Державина, Фонвизина, Радищева. Скупой представлена в программе литература начала XIX в.: программа включает лишь две темы (по одному часу), посвященные Жуковскому и Рылееву. То же можно сказать и о литературе конца XIX — начала XX в.: в обзорной теме X класса упоминаются имена Короленко и Куприна. В курсе старших классов отсутствуют имена многих крупных писателей, хотя в обновленную программу включены такие писатели, как Карамзин, Фет, Тютчев, Гончаров.

В соответствии с требованиями советского литературоведения искусство слова изучается как художественное отражение жизни в ее историческом движении, как художественная деятельность народа, как форма его самосознания и вместе с тем как специфическое средство исследования и переустройства жизни в духе идеалов и чаяний народа.

Художественные произведения рассматриваются как порождение и отражение определенной эпохи с ее социальными, нравственными, эстетическими проблемами — и это позволяет воспринять их как художественные ценности, которые не теряют своего значения и в наше время.

Писатель выступает как живое лицо со своей неповторимой биографией и вместе с тем как сын народа, выразитель его идеалов и чаяний; мы видим в нем черты его времени и вместе с тем понимаем, что он участник сегодняшней жизни, воздействующий на духовный мир все новых и новых читательских поколений.

Программные темы VIII—X классов отчетливо делятся на два типа: обзорные и монографические. Монографические темы посвящаются изучению жизни и творчества писателей. Например, тема «А. С. Пушкин» в VIII классе включает знакомство с

жизнью поэта, текстуальное изучение его лирики и романа «Евгений Онегин». Одновременно дается общее представление о творческом пути Пушкина и краткая характеристика его драматургии и прозы. Главная задача монографических тем — дать ученику возможность освоить русскую литературу в ее конкретности, через знакомство с творчеством писателей и тем самым создать реальную основу для понимания специфики литературы и законов ее развития.

Обзорные темы освещают ведущие проблемы курса (например, в VIII классе — «Русская литература как художественное отражение жизни с древнейших времен до наших дней»), основные периоды развития русской литературы (например, в X классе — «Третий период русского освободительного движения. Возникновение литературы социалистического реализма») или развитие литературы на определенном отрезке истории («Советская литература 20-х годов», «Литература периода Великой Отечественной войны и первых послевоенных лет», «Современная зарубежная литература»).

Главная задача обзорных тем — показать преемственность и внутренние линии развития литературного процесса, чтобы школьный курс не превратился в изучение отдельных, не связанных между собой произведений. Обзорные и монографические темы во взаимосвязи должны постепенно расширять историко-литературную базу курса, формировать основополагающие научные понятия, проходящие через все темы (литература и освободительное движение, художественная специфика литературы, художественный метод, народность литературы и др.).

Курс старших классов требует постоянного обращения к материалу IV—VII классов, установлению на уроках связей известного с новым. Это важно не только для того, чтобы создать опору для движения учащихся вперед, но и для того, чтобы укрепить и развить в их сознании исторический подход к явлениям искусства и жизни. Так, уже в первой теме VIII класса они сталкиваются с трудными задачами: надо представить себе литературу в ее историческом развитии, в связи с общественной борьбой, надо освоить новые понятия — о единстве формы и содержания в художественном произведении, об идейности, познавательном и воспитательном значении литературы. На каком материале можно это сделать? Школьники знают из курса IV—V классов народные сказки и летописную повесть о Евпатии Коловрате, былины, изучали басни Крылова, произведения Пушкина, Лермонтова, Гоголя, на уроках по истории познакомились со «Словом о полку Игореве», с живописью Андрея Рублева, с научной деятельностью Ломоносова, с подвигом Радищева и многими явлениями русского искусства и литературы. Этот известный материал надо включить в новые связи, и тогда он предстанет перед учениками объемно, в нужном ракурсе.

В курсе IV—VII классов они узнали и некоторые научные

понятия (тема и идея произведения, обобщающее значение художественного образа), которые теперь войдут как составные части в усвоение более сложных понятий.

Ведущие идеи курса литературы старшеклассники постигают, изучая материалы партийных съездов, резолюций и постановлений Центрального Комитета нашей партии по вопросам литературы и искусства, произведения В. И. Ленина, а также литературно-критические статьи В. Г. Белинского, Н. А. Добролюбова, Д. И. Писарева, И. А. Гончарова.

Содержание и структура курса литературы в средней школе совершенствуются в соответствии с растущими общественными требованиями и на основе накопленного опыта.

Учебники и пособия для учащихся по литературе. Эффективность освоения курса литературы во многом зависит от того, как школьники используют на уроках и в самостоятельной домашней работе учебники и учебные пособия.

В соответствии с двумя основными этапами изучения литературы в школе существуют и два типа учебников: учебник-хрестоматия «Родная литература» для IV—VII классов и книги «Русская литература», «Русская советская литература» для VIII—X классов.

Учебники-хрестоматии для средних классов содержат произведения (в полном виде или в сокращении), предназначенные программой для подробного (текстуального) изучения, частично — и произведения для самостоятельного чтения по темам программы; здесь имеются статьи о писателях, о теоретико-литературных понятиях, вопросы и задания для учащихся, иллюстрации к произведениям.

Учебник для старших классов представляет собою систематическое изложение курса того или иного класса. Здесь имеются обзоры важнейших периодов литературного развития, разделы о личности и творческом пути писателей, об отдельных произведениях, задания для учащихся, справочные материалы (хронологическая таблица, словарь литературоведческих терминов), иллюстрации к произведениям, репродукции некоторых живописных и графических работ. Учителю необходимо хорошо знать учебники и умело применять их в повседневной работе.

Школьников необходимо учить работать с учебником — их первой научной книгой о литературе. В начале учебного года рекомендуется знакомить класс с новым учебником, рассказывать о его содержании, построении, показывать, как пользоваться разными его разделами. Надо формировать у школьников представление о том, что учебник нужен прежде всего для подготовки к активной работе на уроке. Несомненно, эта книга нужна и для заучивания, для повторения основных положений, понятий, выводов. В старших классах целесообразно конспектирование особо трудных разделов, составление планов, тезисов по тексту учебника. Это требуется не только для контроля как такового,

а для решения задач урока, для глубокого постижения литературных произведений, для художественного развития школьников. Надо так организовать дело, чтобы учебник воспринимался как помощник, собеседник, советчик.

Если ученики свободно ориентируются в учебнике, он служит им для многообразной работы: помогает устанавливать связи между важнейшими событиями общественной жизни и движением литературы, объяснять новые слова, научные термины, анализировать и комментировать художественный текст, готовить доклады, сочинения и т. д.

К учебникам примыкает большое число пособий, адресованных школьникам. Прежде всего это издания «Школьной библиотеки» — произведения для классного изучения, факультативных занятий, внеклассного чтения. Эти издания, как правило, содержат вступительные статьи или послесловия, обстоятельный комментарий, в некоторых есть приложения: критические статьи, письма, документы, имеющие отношение к истории произведения и его общественной оценке.

На протяжении многих лет издаются для школьников биографии писателей и научно-популярные книги о литературе. Богатейший источник сведений о литературе и искусстве — «Детская энциклопедия».

Важно, чтобы школьники с помощью этих и других книг как можно шире открывали для себя мир словесного искусства и ощущали себя участниками литературной жизни, пропагандистами книги, защитниками духовных ценностей, создаваемых литературой.

ЛИТЕРАТУРА

О работе с произведениями В. И. Ленина на уроках литературы в VIII—X классах общеобразовательных школ. — Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР, 1972, № 28.

Программы восьмилетней и средней школы. Литература. IV—X классы. М., 1984.

Учебники-хрестоматии по литературе для IV—VII классов; учебники по литературе для VIII—X классов.

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ

Процесс обучения. Преподавание и учение. Процесс обучения носит двусторонний характер: учитель обучает, ученик учится. Учителю принадлежит решающая роль в педагогическом процессе. Он — первый и основной источник знаний для учащихся и организатор их учебной работы. Авторитет учителя в их глазах прежде всего определяется обширностью его знаний в области преподаваемого предмета. Высокая квалификация учителя приобретает постепенно, в результате постоянной работы по расширению теоретических знаний и умению применить их на

практике. Однако качество обучения и авторитет преподавателя зависят и от того, как умеет он увлекательно и доступно сообщать знания учащимся, в какой мере он внимателен к ним, уважает их, требователен и справедлив.

Естественно, что деятельность учителя и учащихся имеет свою специфику, свои цели: цель учителя — обучая, воспитывать ученика; сообщая ему знания, развивать его ум, культуру чувств, формировать нравственные понятия, полноценную, духовно богатую, активную личность. Школьники могут не знать всей значительности целей учителя, не сознавать сложного процесса воспитания и обучения, а видеть перед собой конкретные, частные цели — выполнение заданий учителя в первую очередь. Преподаватель большей частью не сообщает учащимся своих целей, особенно воспитательных: нередко подчеркнуто «воспитательный» характер занятий оказывает обратное действие. Выполняя те или иные частные задания учителя, совершенствуя свои умения, ученик далеко не всегда осознает продвижение в своем развитии или овладении методами изучаемой науки, хотя испытывает удовлетворение от полученных знаний, от приобретенных умений.

В дальнейшем, особенно в старших классах, преподаватель все более полно раскрывает учащимся конкретные цели обучения, учит их сознательно овладевать не только знаниями, но и умением самостоятельно приобретать эти знания. Процесс обучения осуществляется посредством применения системы методов обучения.

Методы обучения — это «способы работы учителя и учащихся, при помощи которых достигается овладение знаниями, умениями и навыками, формируется мировоззрение учащихся, развиваются их способности»¹. В этом определении находят четкое выражение принцип воспитывающего обучения, элементы структуры содержания обучения, включающего знания, умения и навыки, деятельность учителя и учащихся, причем указывается руководящая роль учителя.

Метод обучения реализуется в значительной мере через частные методические приемы. Прием обучения — это детали метода, его элементы, составные части или отдельные шаги в той познавательной работе, которая происходит при применении данного метода.

Так, например, проблемный вопрос, поставленный преподавателем при изложении им нового учебного материала, является приемом, способствующим активизации внимания учащихся при усвоении ими сообщаемого материала. Но проблемный вопрос, ответ на который требует более или менее длительной самостоятельной поисковой работы школьников, уже не частный прием

¹ Педагогическая энциклопедия. М., 1965, т. 2, с. 813.

излагающего метода, а способ проявления другого — эвристического метода.

Принципы обоснования методов. В школьной практике преподавания литературы распространено обоснование методов обучения по источнику знания: слово (лекция) учителя, беседа, самостоятельная работа учащихся и пр. Действительно, зайдя в любой класс, мы увидим, что учитель говорит, а дети слушают, или учитель задает вопросы, а учащиеся отвечают, или, наконец, дети работают над книгой по заданию учителя или пишут сочинение. Однако внешне однотипные занятия могут быть глубоко различны по существу. Слово учителя на уроке литературы может иметь разную цель и разное содержание. Оно может предшествовать чтению произведения, чтобы эмоционально подготовить учащихся к его восприятию; но преподаватель может рассказывать учащимся о жизни и творчестве писателя, сообщать историко-литературные или теоретико-литературные знания — и тогда его слово будет иметь другую цель, другое содержание; учитель может анализировать произведение, попутно раскрывая школьникам сущность, цели, приемы анализа и пр. Очень различна по цели и содержанию может быть и беседа: беседа с целью активизировать восприятие учащимися только что прочитанного произведения; беседа-анализ по вопросам учителя; беседа с целью обобщения предшествующего материала. Столь же различна может быть и самостоятельная работа учащихся: она может проводиться как закрепление изложенного учителем материала по данному образцу или носить исследовательский характер.

Естественно, что во всех указанных случаях учебная работа учащихся будет различна и по содержанию, и по степени самостоятельности. Поэтому термины «лекция», «беседа», «самостоятельная работа» означают скорее формы общения учителя с учащимися, чем методы обучения.

Содержание обучающей деятельности учителя и соответствующей учебной работы учащихся и должно служить критерием в обосновании методов обучения. Лекция, беседа, самостоятельная работа школьников, естественно, распространены в школьной практике, однако следует четко осознавать, какие конкретные цели и содержание вкладываются в эти виды занятий, что должны учащиеся усвоить и чему научиться на них. Среди многообразия дидактических решений проблемы методов обучения интересной представляется система их обоснования, предложенная М. Н. Скаткиным и И. Я. Лернером¹.

Исследователи справедливо отмечают, что широкоизвестная традиционная классификация методов по источникам знаний не определяет главного — характера познавательной деятельности

¹ См.: Дидактика средней школы / Под ред. М. Н. Скаткина. М., 1975.

учащихся. И. Я. Лернер обосновывает следующие общедидактические, т. е. охватывающие всю систему школьного обучения, методы: 1) объяснительно-иллюстративный, или информационно-рецептивный; 2) репродуктивный; 3) метод проблемного изложения; 4) эвристический, или частично-поисковый; 5) исследовательский. Каждый из этих методов определяет характер обучающей деятельности учителя и учебной деятельности учащихся.

«Речь должна идти не о противопоставлении одного метода другому, а об их гармоническом сочетании, о разумном применении каждого метода на своем месте для решения специфических учебно-воспитательных задач»¹.

Эти общедидактические методы обучения находят конкретное выражение в каждом учебном предмете в соответствии с его спецификой. Поэтому для обоснования конкретных методов обучения по каждому учебному предмету необходимо выяснить сущность учебного предмета и характер учебной познавательной деятельности учащихся.

Сущность процесса обучения литературе. Всякое овладение знаниями связано с сознательной интеллектуальной работой учащихся, стимулирующей их развитие.

Научность и сознательность обучения — эти важнейшие принципы советской дидактики — предполагают не механическое запоминание учебного материала, а критическое его усвоение, понимание сущности, закономерности изучаемых явлений, умение доказательно обосновать и практически использовать те или иные научные положения. Сейчас это особенно важно, потому что постоянно возрастает количество научной информации. Ученика нужно подготовить к самостоятельному овладению ею, т. е. необходимо обеспечить такой характер обучения, чтобы приобретение знаний сопровождалось у школьников выработкой умений познавать, самостоятельно добывать и постоянно пополнять знания. Отсюда насущной задачей учителя становится организация познавательной учебной деятельности учащихся в процессе обучения. Педагог учит их усваивать знания даже тогда, когда они даются как бы в готовом виде — в слове учителя или в учебнике. Знания усваиваются лишь при условии активной интеллектуальной деятельности школьников.

Руководство познавательной деятельностью учащихся тем более эффективно, чем основательнее преподаватель опирается на специфические закономерности данного учебного предмета, на методы преподаваемой науки.

Сложность познавательной деятельности школьников при изучении литературы заключается в том, что в основе этого учебного предмета лежит искусство, художественная литература,

¹ Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения. М., 1971, с. 175.

восприятие которой связано с глубоко эмоциональными эстетическими и нравственными переживаниями, оказывающими непосредственное воздействие на личность школьника. В то же время литература, как учебный предмет, включает и основы науки — теории и истории литературы, что требует усвоения системы научных понятий. Эти два аспекта познавательной деятельности учащихся внутренне тесно связаны между собой, взаимообусловлены, потому что наука о литературе исходит из специфики художественной литературы как искусства, изучает не только ее генезис, но и функцию, воздействие на читателей.

Основное содержание курса составляет художественная литература. И первая задача учителя — развивать культуру восприятия литературы как искусства. Без основательного изучения конкретных произведений не могут быть сделаны и какие-либо выводы теоретического или историко-литературного порядка.

Поэтому в логике познавательной деятельности учащихся на занятиях по литературе на всех ступенях обучения первое и основное место занимает восприятие и освоение литературных произведений. Хорошее знание их — основа литературного образования и литературного развития учащихся. Усвоение литературного произведения — процесс сложный, требующий по мере продвижения школьников в развитии более глубокого понимания сущности художественной литературы как искусства слова. Здесь широкое поле деятельности для учителя, который не может ограничиться проверкой того, «прочитаны ли указанные в программе произведения и способны ли ученики грамотно сформулировать идеи этих произведений в тезисах. Развивая эту способность, он одновременно показывает, как надо читать, понимать, осмысливать стихотворение, рассказ, повесть, поэму в качестве фактов искусства»¹. В процессе изучения литературных произведений школьники под руководством учителя делают частные, потом более общие выводы теоретического или историко-литературного характера, усваивают понятия науки и — в доступной форме для каждой возрастной ступени — приобретают умения самостоятельно разбираться в литературных явлениях, самостоятельно оценивать художественные произведения. Это — следующие ступени в логике познавательной деятельности учащихся.

Итак, от глубокого, возможно более полного восприятия художественных произведений, эмоционального и интеллектуального осмысления их — к анализу, обобщениям частного, затем более общего порядка — эстетическим, нравственным, общественно-политическим, историко-литературным, и снова к изучению конкретных произведений — уже на более высоком идейно-художественном уровне. Чем теснее и органичнее связываются непосредственные художественные впечатления читателя-школь-

¹ А с м у с В. Вопросы теории и истории эстетики. М., 1968, с. 67.

ника (как и всякого читателя) с научным пониманием сущности художественной литературы, тем более совершенствуется художественная культура данного читателя-ученика, тем выше становится его литературное развитие.

Содержание и логика познавательной деятельности учащихся под активным, направляющим руководством учителя могут стать обоснованием методов обучения по литературе.

Система методов и приемов обучения. Многообразие содержания литературы как учебного предмета в школе требует и многообразия методов и приемов обучения, которые в своей совокупности обеспечивали бы сознательное, глубокое и прочное усвоение школьниками знаний, овладение ими умениями и навыками, способствовали бы их эстетическому, нравственному и умственному развитию. Методы обучения должны стимулировать максимальную активность учащихся в их учебной работе. В обосновании методов обучения следует исходить из общедидактических положений.

Первая ступень в логике познания литературы как учебного предмета — восприятие художественного произведения. Это — сложный процесс. «Содержание художественного произведения не переходит — как вода, переливающаяся из кувшина в другой, — из произведения в голову читателя. Оно воспроизводится, воссоздается самим читателем — по ориентирам, данным в самом произведении, но с конечным результатом, определяемым 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 или запечатления, если читатель сам, самостоятельно, на свой страх и риск не пройдет в собственном сознании по пути, намеченному в произведении автором»¹.

Этому творческому проникновению в художественное произведение, освоению его призван учить школьников учитель. Искусство должно воспитывать художников — не в профессиональном смысле, а в смысле пробуждения потребности в общении с прекрасным, развитии художественных способностей.

В методической системе М. А. Рыбниковой рассматриваются во взаимосвязи такие элементы процесса восприятия школьниками произведения: непосредственное, но целенаправленное наблюдение жизненных явлений и выражение их в речи, в наиболее точных и живописных словах, сопоставление с аналогичными наблюдениями писателя. Соотнесение своего непосредственного опыта с опытом художника обогащает духовный мир школьника, делает его зорче в прямом и переносном смысле и одновременно всесторонне развивает и воспитывает в нем внимательность читателя.

¹ А с м у с В. Вопросы теории и истории эстетики, с. 62 · 63.

Глубокому восприятию художественных произведений способствуют и специальные знания о сущности художественной литературы, ее специфике, теории и истории литературы. Органическое слияние в сознании читателя непосредственности художественного переживания и научно-литературоведческих знаний, взаимосвязанных и взаимообусловленных, достигается большим опытом восприятия художественных произведений и культуры размышлений над ними, с опорой на конкретные теоретические и историко-литературные знания.

Этот процесс обогащения школьников литературными знаниями и умениями, процесс литературного, эстетического и нравственного развития их осуществляется в обучении, когда учитель применяет систему методов и приемов, соответствующих специфике литературы как учебного предмета. Каждый метод обучения, применяемый учителем, связан непосредственно с соответствующими этому методу видами деятельности учащихся.

Рассмотрим эти методы и приемы обучения в соответствии с логикой познавательной деятельности учащихся в области литературы.

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 склонностей и способностей школьников заключается цель и специфика этого метода обучения. В то же время художественное восприятие, эстетические переживания — первая и необходимая ступень в 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. Надо учить школьников слушать и слышать художественное слово, ценить его, наслаждаться им, учиться самим говорить и писать выразительно.

Метод творческого чтения художественного текста не сводится лишь к буквально понимаемому слову «чтение»; он находит выражение в разных методических приемах учителя и видах деятельности учащихся. Все это способствует углублению непосредственного художественного восприятия школьниками произведений искусства. Этот метод применяется и в самом начале изучения произведения, и после его анализа, когда произведение воспринимается учащимися уже значительно глубже.

Для метода творческого чтения характерны следующие методические приемы: выразительное (в идеале — художественное) чтение учителя, чтение мастеров художественного слова,

отдельные сцены из пьес в исполнении актеров (в грамзаписи, по радио, телевидению); обучение выразительному чтению учащихся; чтение учителем художественного текста с комментариями (комментированное чтение) и его краткое слово, имеющее целью облегчить правильное и возможно более глубокое, эмоциональное восприятие произведения; беседа, активизирующая непосредственные впечатления учащихся от только что прочитанного произведения; постановка на уроке проблемы (художественной, нравственной, общественно-политической), вытекающей из прочитанного и углубляющей художественное восприятие школьников; творческие задания по жизненным наблюдениям учеников или по тексту произведения.

Виды учебной деятельности учащихся: чтение художественных произведений дома и в классе; выразительное (в идеале — художественное) чтение с обоснованием его особенностей; заучивание наизусть; активное слушание художественного чтения; составление плана, заголовки которого стимулируют живое, образное воспроизведение эпизодов (образец — название глав в «Каштанке» Чехова); близкие к тексту пересказы, художественное рассказывание; составление сценариев, иллюстрирование прочитанного произведения рисунками; непосредственные читательские отзывы о прочитанной книге, кинокартине, спектакле, радио- или телепостановке; рассматривание иллюстраций к тексту и оценка их; сочинения по живым впечатлениям.

Таким образом, каждый прием должен вызывать соответствующий вид учебной деятельности учащихся. Учитель систематически руководит деятельностью школьников.

Эвристический метод. Следующая ступень в логике познавательной деятельности учащихся обусловлена некоторым изменением (расширением) содержания изучаемого материала и в связи с этим изменением видов учебной деятельности. И на этой ступени основным изучаемым материалом остается художественное произведение, но более углубленный анализ его неизбежно связывается с изучением элементов науки о литературе в зависимости от программы данного класса, возраста, развития учащихся.

На этой ступени углубляется первоначальное эмоциональное восприятие школьников, стимулируются их интеллектуальные усилия. Освоение произведения, его анализ обычно связаны с разрешением художественных, нравственных, общественных 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 — устной или письменной. Этому способствует эвристический (частично-поисковый) метод.

Такой метод осуществляется большей частью в эвристической беседе. Однако, когда учащиеся уже приобрели необходимые умения, беседа может быть заменена их самостоятельной работой по вопросам или заданиям учителя, которые могут иметь различную степень сложности в зависимости от подготовки школьников.

Для эвристического (частично-поискового) метода характерны следующие приемы:

1) построение логически четкой системы вопросов (по анализу текста художественного произведения, по критической статье, по теоретическим или историко-литературным вопросам), которые бы последовательно вели мысль учащихся от наблюдения над явлением к его анализу, от выводов частного характера к выводам более обобщающим; система вопросов, составляющая эвристическую беседу, должна не только привести учащихся к самостоятельно добытым знаниям, но и раскрыть пути, методы приобретения этих знаний; 2) построение системы заданий по тексту художественного произведения или по критическим статьям (задания выполняются устно или письменно); 3) постановка проблемы учителем или по его предложению учащимися, проведение диспута.

Эвристический метод способствует усвоению школьниками методов анализа литературного произведения (в доступном им объеме), понятий по теории литературы, фактов и закономерностей историко-литературного процесса. Этот метод развивает критическую мысль школьников, учит самостоятельному приобретению знаний.

Виды деятельности учащихся при эвристическом методе: подбор материала из художественного произведения, из критической статьи, учебника и других пособий для ответа на заданный учителем вопрос; пересказ с элементами анализа текста; анализ эпизода, сцены, всего (небольшого) произведения по заданиям преподавателя; составление плана как прием анализа композиции части или целого (небольшого) произведения; анализ образа героя; сравнительный анализ героев, эпизодов, пейзажей, стилистических особенностей произведения; составление плана к развернутому ответу, докладу, сочинению; конспективное изложение результатов анализа произведения; постановка проблемы и ее решение с привлечением не только литературных источников, но и материалов из смежных искусств; выступление на диспуте; сочинение на частные и обобщающие темы.

Исследовательский метод. Цель исследовательского метода — раскрыть некоторые новые аспекты изучаемого предмета, не освещавшиеся ранее на занятиях, развитие умения самостоятельного анализа произведения, оценки его идейных и художественных достоинств, совершенствование художественного вкуса. Это достигается путем постановки проблемных вопросов, исследовательских заданий.

Исследовательский метод близок к эвристическому по наименованию и по функциям. Отличие их заключается в следующем: при эвристическом (частично-поисковом) методе учитель ставит частные задачи и в значительной мере направляет поиск учащихся; при исследовательском методе школьники, уже овладевшие приемами работы, самостоятельно решают более сложные задачи, требующие умения применять имеющиеся знания к конкретному новому материалу и высказывать свои обоснованные, доказательные суждения.

Исследовательский метод применяется на уроках, но особенно на семинарских занятиях, литературных конференциях. Приемы проявления исследовательского метода: выдвижение учителем проблемы для всего класса, причем ряд аспектов этой проблемы разрабатывается группами школьников или индивидуально; подготовка докладов и выступлений в качестве оппонента; самостоятельный анализ произведения, не изученного по программе; выполнение заданий творческого характера по эстетическим, литературоведческим, нравственным проблемам. Выдвигая темы, проблемы, учитель консультирует учащихся, стимулируя их поиск, обеспечивает правильное идейное направление их работы.

Виды деятельности учащихся при исследовательском методе: самостоятельный анализ части изучаемого произведения; анализ целого, не изучаемого в школе произведения; сопоставление двух или нескольких произведений; сопоставление литературного произведения с его экранизацией; самостоятельная оценка спектакля; оценка просмотренной кинокартины, выставки живописи, теле- и радиопостановок; краеведческие изыскания и другие работы. Результаты их могут быть оформлены в виде докладов (на семинарских или обычных классных занятиях), в том числе для учащихся других классов; в сочинениях; в выступлениях на диспутах; в статье для газеты или школьного литературного журнала.

В процессе выполнения этих работ школьники в большей степени овладевают методами литературоведческой науки в доступном им объеме при условии соответствующего руководства учителя. При исследовательском методе надо быть особенно требовательным к обстоятельности анализа и доказательности суждений учащихся. Этот метод должен развивать у школьников умения пользоваться каталогом, находить книги, нужные для выполнения задания, уметь их просматривать, выбирать интересный материал, конспектировать, цитировать, составлять планы своих устных и письменных выступлений и сочинений.

Эвристический и исследовательский методы в наибольшей степени способствуют развитию мышления учащихся, овладению умениями, связанными с работой по данному учебному предмету.

Однако длительный опыт работы советской школы показывает, что применение только этих методов (под разными названиями

они широко использовались в разные периоды, особенно в 20-е годы и в наши дни) не обеспечивает достаточной широты и — главное — систематичности знаний. Во-первых, самостоятельное усвоение всей необходимой суммы знаний потребовало бы значительно большего времени, чем допустимо в условиях общеобразовательной средней школы; во-вторых, есть такие знания (например, историко-литературные факты), которые не могут быть приобретены путем размышлений, а отсылать учащихся к сложным для них научным трудам, энциклопедиям нецелесообразно. В этих случаях лучше самому учителю дать необходимый материал или рекомендовать прочесть его в доступных изданиях, прежде всего — в учебниках. Таким образом, в процессе преподавания литературы в школе необходимостью становится репродуктивный метод.

Репродуктивный метод. Сущность его заключается в том, что учащиеся получают знания как бы в готовом виде — в слове или лекции учителя, в учебнике, в учебном пособии, научно-популярных книгах, критических статьях и пр.

Репродуктивный метод — не значит догматический: сам 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 школьников: «Только сочетание направленности на запоминание и высоких форм интеллектуальной активности действительно создает прочную основу максимально успешного заучивания, делает запоминание наиболее продуктивным»¹.

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. Пользуясь репродуктивным методом, педагог может не только изложить те или иные знания, но и конкретно показать, как можно овладеть определенными умениями. Словесник может, например, провести анализ небольшого произведения, стихотворения, или отдельного эпизода, или образа героя, специально обратив внимание школьников на метод анализа, а затем поручить им выполнить аналогичную работу самостоятельно на другом материале.

Значение репродуктивного метода заключается не только в сообщении учащимся новой информации, но и в обобщении суммы знаний, полученных ими, в раскрытии перед ними перспектив развития искусства и науки.

Приемы репродуктивного метода:

рассказ учителя о жизни и творчестве писателя; обзорная лекция с демонстрацией учебных пособий, использованием технических средств;

¹ Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. М., 1966, с. 332.

→ задания по учебнику, по учебным пособиям; здесь требуется не механическое запоминание и изложение прочитанного, а ответы на вопросы с привлечением материала, подобранного учеником, подготовка иллюстративного материала и пр.

→ **Виды деятельности учащихся:**

запись плана или конспекта лекции учителя, составление плана, конспекта или тезисов прочитанных статей учебника, критических статей, составление синхронистических таблиц; подготовка устных ответов по материалу лекции учителя, учебника, учебных пособий; подготовка докладов, сочинений обобщающего характера с использованием имеющегося материала по данной теме или проблеме.

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.

Основные принципы взаимосвязи методов. Рассмотренные методы применимы в IV—X классах школы (естественно, в соответствии с содержанием курса каждого класса и степенью развития учащихся). Каждый метод, занимая особое место в стимулировании познавательной деятельности учеников, в развитии их умений и навыков, по-своему необходим. Следует иметь в виду, что данный в этой главе порядок рассмотрения методов не означает последовательности их в живом педагогическом процессе, где все они связываются, переплетаются не только в пределах программной темы, но — нередко — и на одном уроке. Учитель, в зависимости от содержания материала и педагогической целесообразности, может начать изучение темы, используя любой из описанных методов.

Успешность применения отдельных методов и приемов и их рационального сочетания зависит от содержания и целей данного занятия. В содержание занятий входит не только тот или иной литературный материал, но и задача развития учащихся (их воображения, мышления, речи, культуры чувств, эстетических и нравственных), их умений и навыков. Кроме того, одна и та же тема может быть раскрыта с акцентированием тех или иных ее аспектов.

Например, при изучении лирических стихотворений Пушкина и Лермонтова в VIII классе учитель может использовать разные методы в зависимости от непосредственного содержания и цели отдельных уроков или части урока. Если преподаватель стремится к тому, чтобы данное стихотворение 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 изберет метод творческого чтения в различных его приемах. Если

основная цель учителя заключается в том, чтобы научить школьников работать над текстом этого стихотворения и от отдельных наблюдений идти к общему выводу об идейном и художественном смысле его, он изберет эвристический метод. Если цель педагога — показать учащимся, как следует анализировать это стихотворение, он изберет репродуктивный метод.

Во всех трех вариантах школьники знакомятся с текстом стихотворения достаточно основательно; однако характер восприятия и усвоения его несколько различен, различны и умения, которые развиваются в этих вариантах: умение слушать стихи, культура чувств, непосредственного восприятия — в первом; умение самостоятельно анализировать текст стихотворения — во втором; усвоение элементов теории анализа стихотворения — в третьем. Выбор одного из этих методов зависит и от степени сложности художественного произведения, и от уровня развития учащихся, и от педагогической целесообразности — потребности использования разных методов.

При изучении лирики Пушкина и Лермонтова в VIII классе, лирики Некрасова — в IX, лирики Маяковского — в X целесообразно применить все эти методы, чтобы в совокупности всех занятий учащиеся смогли рассмотреть стихи поэтов в разных аспектах и в результате анализа приобрести определенные умения и навыки.

На уроке часто используется не один какой-либо метод, а их сочетание. Например, при изучении небольшого произведения (особенно стихотворения) учитель сообщает школьникам краткие сведения о поэте, или о творческой истории стихотворения, или о том, какое впечатление произвело оно на современников (репродуктивный метод); стихотворение читается вслух, причем главное внимание обращается на эмоциональность восприятия (метод творческого чтения); школьники отвечают на вопросы учителя, последовательно анализируют текст (эвристический метод); в конце урока стихотворение читается снова, и его восприятие теперь, после анализа, обеспечивает уже более глубокое переживание и эмоциональную активность (метод творческого чтения).

Различные приемы репродуктивного метода органично вплетаются в ход занятий, поскольку сообщение школьникам необходимых для восприятия произведений знаний, а также чтение статей в учебнике расширяют их литературный кругозор, приводят в систему их знания.

На выбор методов и особенно на их сочетание в процессе урока большое влияние оказывает возраст учащихся. Чем младше школьники, тем менее устойчиво их произвольное внимание, тем быстрее они устают от однообразия вида работы. М. А. Рыбникова правильно указывала на то, что в V классе необходимо в течение часа и поговорить, и почитать, и пописать, что для пятиклас-

сников нужна «живость и здоровая сменяемость впечатлений»¹. В известной мере это верно и в отношении более старших школьников: разумная смена вида работы, как правило, повышает их работоспособность в течение всего урока.

Важный фактор, который также оказывает влияние на выбор и смену методов обучения,— количество учебного времени, которым располагает учитель на изучение данного материала. Сообщение знаний с помощью репродуктивного метода экономнее по времени, чем их приобретение с помощью эвристического или исследовательского методов. Но нередко недостаток часов и перегрузка курса вынуждают преподавателя прибегать к лекции или рассказу больше, чем следует. В результате знания учащихся носят односторонний характер, оказываются менее прочными, а необходимые для самостоятельной работы умения и навыки не приобретаются. Поэтому для глубокого и полного усвоения школьниками курса необходимо, чтобы они включались на уроке в самые разнообразные виды работы, связанные со всеми методами обучения.

Приняв за основу классификации методов обучения литературе характер познавательной деятельности учащихся, мы исходим из цели заострить внимание будущих учителей на необходимости активизировать учебный процесс, развивать познавательную активность школьников. Именно познавательная активность оказывается решающим условием в овладении глубокими и прочными знаниями. Однако в настоящее время эта классификация корректируется и даже пересматривается в связи с задачей оптимизации всего учебно-познавательного процесса в школе. Под оптимизацией понимается, по определению Ю. К. Бабанского, «наилучший для данных условий вариант обучения с точки зрения его эффекта и затрат времени школьников и учителей»². Сами методы подразделяются Ю. К. Бабанским на три группы: а) методы организации учебно-познавательной деятельности; б) методы ее стимулирования и в) методы контроля за ее эффективностью. О методах стимулирования речь будет идти в разделе, касающемся изучения художественного произведения, о методе контроля — в главе об учете и оценке знаний по литературе. Здесь же кратко остановимся на первой группе методов — методах организации учебно-познавательной деятельности. Выделяют три их вида: словесные методы (рассказ, лекция, беседа и др.); наглядные методы (показ иллюстраций, учебных кинофильмов и телепередач и др.); практические методы (упражнения, самостоятельная работа с книгой и т. д.). Нужно оговориться, что в преподавании литературы практические и наглядные методы близки словесным, направлены на овладение словом писателя или

¹ Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. 3-е изд. М., 1963, с. 133.

² Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М., 1982, с. 9.

ученого-литературоведа. Но принципиально важно не это, а то, что каждый из названных методов может реализоваться двояко: и как проблемно-поисковый, и как репродуктивный. Например, беседу можно построить на репродуктивной основе, если учителю важно поставленными вопросами помочь ученику воспроизвести изложенный (или излагаемый) материал. И она же примет проблемно-поисковый, эвристический характер, если в ее ходе будут создаваться проблемные ситуации и ставиться поисковые задачи. Для успешности обучения важно найти оптимальное сочетание методов, которое определяется конкретными учебно-педагогическими условиями и возможностями учащихся (уровнем их подготовленности к разным видам деятельности и отношением к учению). Причем, «учитель должен стремиться постоянно расширять возможности использования методов обучения, активизирующих сознательность учеников»¹.

ЛИТЕРАТУРА

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

УЧИТЕЛЬ ЛИТЕРАТУРЫ

Идеалы и традиции профессии учителя-словесника. «Наверно, мы все-таки плохо знаем и мало изучаем, чем было наше учительство для народа на протяжении его истории... И тем не менее скажу я тебе, что не было ничего более важного и нужного, чем та ежедневная, скромная, неприметная работа тысяч безвестных сеятелей на этой духовной ниве. Я так думаю: в том, что мы сейчас есть, как нация и граждане, главная заслуга сельских учителей...»

Это говорит один из героев повести В. Быкова «Обелиск». В центре повести — образ учителя Алеся Ивановича Мороза, который считал, что без Пушкина и Толстого нельзя прожить. Подобно Янушу Корчаку, он добровольно пошел на смерть вместе со своими учениками, чтобы помочь им сохранить до конца свое человеческое достоинство.

По-разному складываются учительские биографии. Но есть главные секреты профессии педагога. Сумей отдать себя детям. Пойми значение своей работы для народа. И если ты учитель-словесник, твердо верь, что без литературы нельзя стать человеком, передай эту убежденность своим ученикам. Профессия педагога-литератора требует от избравшего ее постоянного совершенствования своей личности, развития художественных склонностей и творческих способностей. Идеалы педагогической профессии, в том числе профессии учителя-словесника, историчны,

¹ Б а б а н с к и й Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса, с. 143.

они меняются с развитием общества, зависят от его социальной организации, идеологии и культуры. Но есть в этих идеалах и нечто устойчивое, порождаемое фундаментальными закономерностями профессиональной деятельности, живущими на протяжении столетий, исторических эпох.

Такова гуманистическая устремленность профессии учителя-словесника, обусловленная как ее педагогической сущностью, так и неразрывной связью с художественной литературой.

В России исторические условия сложились так, что тип учителя-словесника как специалиста и гражданина складывался в обстановке нарастающего освободительного движения, в котором ведущую роль играла литература. Представления о деятельности педагога соединялись с идеалами человеколюбия и справедливости, и профессия учителя-словесника формировалась как свобододолюбивая по самой своей сути. Все, чем богата литература, проникнуто «чувствами добрыми», выражает общенародные интересы. Да и сам язык, на котором говорит писатель, осознается им как творение народа. Понятно, что учитель-словесник, верный духу своего предмета, в царской России оказывался с официальной точки зрения подозрительным и судьба его нередко была драматичной¹.

Однако прогрессивные словесники делали свое дело, приобщая молодое поколение к литературе. Облик передового учителя литературы запечатлен в мемуарах, в художественной литературе. Воспоминания учеников Н. Г. Чернышевского воссоздают образ молодого учителя, отвергавшего рутинные традиции и утверждавшего педагогические принципы, которые и донныне сохраняют свое значение

«С поступлением его в учителя бессмысленное зубрение уроков словесности прекратилось и был дан ход живому слову и мышлению. Но что особенно нас поразило... то это его живая, понятная нам речь и затем его уважение к нашей личности, которая подвергалась всевозможным унижениям со стороны нашего начальства и учителей... Он беседовал с учениками как равный с равными, наводил их вопросами на возражения и опровержения и доводил их до понимания урока; кроме того, в классе он читал, или рассказывал, или указывал недостатки ученических сочинений, в обсуждении которых принимали участие все ученики... Крепостное право, суд, воспитание, политические науки и т. п. темы, о которых было запрещено рассуждать даже в печати, были предметами бесед его с учениками не только в классе, но и вне его: везде, при каждом удобном случае он вступал с учениками в разговор и высказывал им свои новые взгляды на предметы»².

¹ Многие прогрессивные словесники дореволюционной школы — В. И. Водовозов, В. Я. Стоюнин, Н. Ф. Бунаков, В. П. Шереметевский и другие — подвергались преследованиям; изгонялись из школ.

² Русские методисты-словесники в воспоминаниях. М., 1969, с. 40—41, 47.

В педагогической манере Чернышевского были черты, свойственные многим поколениям русских учителей-словесников.

Судя по воспоминаниям учеников, В. И. Водовозов был педагогом высокой культуры, человеком передовых взглядов, воинствующим гуманистом, истинным другом своих питомцев: «...проникнутый самой теплой любовью к молодежи, он развил в нас живой интерес к знанию, любовь к труду, утвердил в мысли, что каждый, на какой бы ступени развития ни стоял, обязан быть полезен окружающим...»¹.

В. П. Острогорский вспоминает, что определил свою педагогическую судьбу под влиянием личности В. Я. Стоюнина, своего учителя: среди учителей-формалистов, стремившихся лишь заслужить расположение начальства, Стоюнин поражал чувством собственного достоинства, нравственной силой, справедливостью. Поставленный в тесные рамки схоластической программы, включавшей еще риторику и пиитику, он умел пробудить в учениках жажду серьезного чтения, любовь к точной и красивой речи, филологические интересы.

В. П. Острогорский в 80-х гг. XIX в. впервые попытался определить профессиональные требования к учителю-словеснику. Он считал необходимым основательное знание науки о языке, истории литературы, методики, знакомство с логикой, психологией, философией, эстетикой, дар слова, умение выразительно читать и рассказывать, а кроме того, еще быстрый критический ум и «поэтическую жилку», которая, «затрагивая душу самого учителя, увлекала бы и учеников, давая им чувствовать красоту произведения».

Передовые учителя-словесники в русской дореволюционной школе не были и не могли быть едины в своих литературных, педагогических и социальных убеждениях. Но каждый из них, кто истинно любил и понимал литературу, неизбежно находился под влиянием ее идей. Поэтому-то демократизм и гражданственность становились чертами нравственного облика учителя.

«Мы в то время еще не вполне ясно различали за его фигурой великие тени революционных демократов, страстных патриотов своей родины — Чернышевского, Добролюбова, Некрасова, — писал А. С. Макаренко о своем учителе — Мефодии Васильевиче Нестерове. — Старик читал всегда стоя за кафедрой, предпочитая простую, точную речь, в которой редко встречалось открытое, горячее слово. Но зато в мимике было столько эмоций и правды, столько ума, то восхищенного, то осуждающего, то сомневающегося, столько сдерживаемой силы души, что мы не способны были оторваться от его лица»². Рассказ Макаренко о том, как звучало

¹ Хрестоматия по истории методики преподавания литературы / Сост. Я. А. Роткович. М., 1956, с. 201.

² Методика преподавания литературы в советской школе. Хрестоматия / Сост. Я. А. Роткович. М., 1969, с. 133.

на уроке «Слово о полку Игореве», потрясает и сегодня, так передано в нем душевное волнение учителя и его учеников.

Октябрьская революция по-новому осветила сущность учительской профессии. Передовой учитель из оппозиционера по отношению к властям превращался в помощника Коммунистической партии и Советского государства в деле воспитания народа. «Учительство должно слиться со всей борющейся массой трудящихся», — говорил В. И. Ленин на I Всероссийском съезде учителей-интернационалистов в 1918 г. и призвал «связать учительскую деятельность с задачей социалистической организации общества»¹. Эта миссия советского учителя высоко поднимает его авторитет. «Он — доверенное лицо общества в воспитании наших детей, надежная опора партии в агитации и пропаганде, во всей идеологической деятельности», — так было сказано на июньском (1983 г.) Пленуме ЦК КПСС².

В советское время сформировался тип учителя-словесника, верного традициям своей профессии, убежденного и стойкого борца за коммунистические идеалы, энтузиаста и подвижника.

Один из замечательных советских учителей А. М. Топоров пишет: «Были очень трудные дни, были тяжкие испытания, были и радости непомерные... Работал, писал, воевал с несправедливостью, учил прекрасных детей. Был и остался учителем. Привык гордиться тем, что я — учитель»³.

Требования к личности и профессиональной подготовке учителя-словесника. Н. К. Крупская в статье «Чем должен владеть учитель, чтобы быть хорошим советским педагогом» (1933) утверждала:

«Учитель прежде всего должен знать свой предмет, ту науку, которую он преподает, ее основы. Он должен понимать самую суть науки, ее современное состояние, главные этапы ее развития, ее связь с другими науками, с общественными отношениями, понимать ее удельный вес в соцстроительстве, связь с жизнью, с практикой». И далее: «Преподаватель любой дисциплины должен владеть знанием диалектических основ преподаваемой им науки, владеть общими методами передачи знаний, знать возрастные особенности мышления ребенка, объем и характер его жизненного опыта»⁴.

Ныне сама профессия учителя становится предметом научного изучения. Появляются педагогические профессиограммы, обобщающие современные требования общества к деятельности учителя. Богатый материал для изучения профессии учителя-словесника

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 36, с. 420.

² Материалы июньского (1983 г.) Пленума ЦК КПСС, 14—15 июня 1983 г. М., 1983, с. 56.

³ Топоров А. М. Я — учитель. (Воспоминания). М., 1980, с. 157.

⁴ Крупская Н. К. Чем должен владеть учитель, чтобы быть хорошим советским педагогом. — В кн.: Крупская Н. К. Избранные педагогические произведения. М., 1968, с. 254.

дают работы по истории преподавания литературы в советской школе, статьи и сборники воспоминаний о выдающихся советских педагогах-словесниках, очерки о мастерах педагогического труда в журнале «Литература в школе», книги советских педагогов-словесников, раскрывающие взгляды, убеждения, научные и жизненные позиции их авторов.

Ярко и почти исчерпывающе определила важнейшие черты квалифицированного словесника М. А. Рыбникова. Сегодня учителю, — говорила она, — необходимо совершенное владение своим предметом, знание школы и учащихся, ясное представление о требованиях государства, советской общественности к школе, к преподаванию литературы, умение решать задачи коммунистического воспитания на материале литературы и методами, сродными литературе, вести работу в продуманной и четкой системе, опирающейся на понимание природы своего предмета и законов развития школьников¹.

Опираясь на современные исследования психологии педагогического труда², можно назвать как важнейшие следующие стороны деятельности учителя-словесника:

исследовательская (анализ явлений языка, произведений литературы и искусства, применение научных трудов и пособий, изучение учащихся, собственной работы, опыта коллег);

конструкторская (разработка системы преподавания, уроков, внеклассных мероприятий, определение этапов развития учащихся, видов и форм их работы);

организаторская (реализация намеченных планов, организация собственной работы, учебной и внеучебной деятельности классного коллектива и отдельных учащихся);

коммуникативная (установление контактов с учащимися, создание отношений, благоприятных для решения педагогических задач, речевая деятельность, выразительное чтение и рассказывание, применение текстовых и наглядных пособий, технических средств).

Конечно, все стороны в работе учителя взаимосвязаны, взаимодействуют и направлены на обучение, воспитание, развитие учащихся. Учитель-словесник, как и учитель любой специальности, приходит к своим ученикам, чтобы руководить их познавательной деятельностью, направлять их развитие в соответствии с требованиями и идеалами общества. Он действует, осуществляя ленинский завет: чтобы стать коммунистом, надо овладеть знанием всех тех богатств, которые выработало человечество. Его задача — приобщить своих воспитанников к искусству слова и тем самым воздействовать на их взгляды, убеждения. С этой целью он заботится о совершенствовании

¹ Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. М., 1945, с. 3-9.

² См.: Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1970.

речи и художественной восприимчивости школьников, помогает им осознать основные закономерности языка и искусства слова.

Одна из важнейших функций учителя — исследование. Учитель любого предмета должен овладеть научным мышлением, уметь наблюдать и анализировать, выдвигать гипотезы для решения возникающих вопросов, проводить опытную работу, использовать научную литературу, отдавать передовой опыт и т. д.

В работе учителя-словесника исследовательская функция приобретает свои особенности. Словесник анализирует художественный текст, который каждому читателю-исследователю способен открыть какие-то новые, еще не изведенные стороны; изучает художественное восприятие, свойственное школьникам, чтобы совершенствовать его, исследует их речь, чтобы развивать ее.

Известно, что для школьника учебный предмет и педагог — неразрывное единство.

Радость учения, всегда желанная в школе, порождается общением с учителем, умеющим сохранить в классе оптимистическую настроенность, истоки которой — вера в детей, любовь к ним и творческая свобода мастера-профессионала.

Плодотворность учительской деятельности в огромной степени зависит от того, насколько он умеет «властвовать собой», насколько способен к самооценке, самовоспитанию. Приобретение специальности учителя предполагает высокий уровень активности и самостоятельности студента — прежде всего для того, чтобы разнообразные знания и умения, полученные в высшей школе, образовали целостную систему.

Счастье стать властителем душ своих учеников и повести их за собой в мир литературы не приходит само собой вместе с дипломом о высшем литературном образовании. Учителю-словеснику надо добывать его всю жизнь, неустанно формируя и обогащая собственную личность. В сфере художественной деятельности человеческая личность раскрывается особенно глубоко и полно: невозможно говорить о литературе, не раскрывая своего отношения к писателю, к произведению. У многих учащихся после окончания школы сохраняются в памяти не только интересные уроки, но прежде всего сама личность педагога.

На Всероссийском съезде учителей в 1959 г. А. Т. Твардовский с горячей признательностью говорил о тех учителях, у которых сам учился, о тех, с которыми дружил, о тех, кто способен приобщить учеников «к величайшим духовным сокровищам литературы». Поэт говорил о том, что настоящие учителя любят литературу, «как следует любить произведение искусства не с намерением препарировать его, разнимать на части, разбирать и собирать, а получать от него живое наслаждение». В этом он видел самый замечательный секрет преподавания, позволяющий сделать уроки литературы «часами нравственного прозрения»¹.

¹ Твардовский А. Т. Статьи и заметки о литературе. М., 1972, с. 229.

Судьбу литературы как учебного предмета определяет прежде всего учитель. Тем самым он определяет и свою собственную педагогическую и человеческую судьбу.

ЛИТЕРАТУРА

Крупская Н. К. Чем должен владеть учитель, чтобы быть хорошим советским педагогом.— В кн.: Крупская Н. К. Избранные педагогические произведения. М., 1968.

Бочаров Г. К. За сорок лет. М., 1971.

Гуревич С. А. В лаборатории учителя. М., 1975.

Литвинов В. В. Заглавие не придумано. Рассказы о моей жизни. М., 1968.

Топоров А. М. Я — учитель. (Воспоминания). М., 1980.

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

Русский учитель /Сост. Н. И. Громов. М., 1959.

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

УЧЕНИК. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ УЧАЩИМИСЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Основные этапы литературного развития школьников. Нельзя успешно применять разнообразные методы преподавания, не зная того, что представляет собой ученик на разных этапах литературного развития. Надо сказать, что личностные реакции учащихся на художественное произведение не во все периоды существования методики интересовали учителей и методистов-исследователей. Например, в 40—50-х гг. нашего века в методических рекомендациях основное внимание чаще всего обращалось на изучаемый материал, а возрастные особенности школьников и их реакции при чтении произведений почти не учитывались. Но уже в 60-е гг. в методике с особой силой вспыхнул интерес к ученику и сформировалось твердое убеждение, что школьник на уроках литературы является активным действующим лицом, а не только «обучаемым объектом».

В настоящее время, благодаря трудам психологов и методистов (Л. Г. Жабицкой, Н. Д. Молдавской, В. Г. Маранцмана, О. И. Никифоровой, Э. Я. Рез, Л. Н. Рожиной, Н. Я. Мещеряковой и др.), многое известно о школьнике как о читателе, о закономерностях его литературного развития, о зависимости уровня читательской культуры от характера обучения, о качественных изменениях его отношения к искусству в связи с возрастными сдвигами, об индивидуальных читательских особенностях и т. д.

По наблюдениям психологов, ученик в своем развитии проходит ряд стадий: младший подростковый возраст (10—12 лет), старший подростковый (13—14 лет) и период ранней юности (15—17 лет). Возрастные этапы развития ребенка примерно совпадают с обучением его в определенных классах: младший

подростковый возраст — IV—VI классы, старший подростковый — VII—VIII и пора ранней юности — IX и X классы.

Деление учащихся на возрастные группы в известной мере условно, так как развитие человека протекает неравномерно. Интенсивность его внутреннего роста зависит от разных факторов — не только от возраста, но и от социального, бытового, психологического микроклимата, в котором он воспитывается, и, конечно, от индивидуальных особенностей его личности. Еще более сложно обстоит дело, когда речь идет о литературном развитии человека.

Известно, что в одной и той же возрастной группе можно встретить учеников с очень разными уровнями литературного развития: некоторые ребята опережают своих сверстников на один-два года, другие, наоборот, отстают от товарищей. Но при всех индивидуальных различиях у школьников одного возраста и одного класса есть и много общего. Эти общие тенденции в литературном развитии учащихся сказываются в наступающих с возрастом изменениях их отношения к литературе и искусству в целом, в трансформации литературных предпочтений и оценок литературных героев, в существенных сдвигах в литературном развитии. Сходными оказываются и сложности, которые сопутствуют этим сдвигам на каждом возрастном этапе.

Младший подросток как читатель. Центральным и специфическим новообразованием в личности подростка психологи считают возникновение у него представления о том, что он уже не ребенок...¹. И хотя в его поведении сохраняется много детского, он сам стремится быть и считает себя взрослым.

Неустойчивость подростка — он уже не ребенок, но еще не взрослый — находит выражение в повышенной активности, эмоциональности (по наблюдениям психологов, критические периоды в жизни человека особенно богаты эмоциональными реакциями, жизнью сердца). Общеизвестно, как легко возбудимы, подвижны ученики IV—VI классов и как подчас трудно бывает ввести бурное море их чувств в русло урока. Но именно в возбудимости подростков, в их способности сконцентрировать все свои внутренние силы (пускай даже на короткий срок) заключаются огромные возможности для творчества. Причем, по наблюдениям Л. С. Выготского, творческие способности десяти — двенадцатилетних детей наиболее полно проявляются именно в области литературного творчества. В суждениях младшего подростка о книгах также находит своеобразный отпечаток его ощущение своей «взрослости». Он нередко готов отказаться от своих прежних увлечений, хотя любимые с детства книги могут по-прежнему его волновать. Например, приходится слышать такие признания: «Сказки я теперь не читаю — это для

¹ Возрастная и педагогическая психология. М., 1979, с. 108—110.

маленьких». Признание искреннее, хотя в то же время ученик может с удовольствием и читать, и изучать сказки в классе.

У младшего подростка появляется устойчивый интерес к искусству, в первую очередь к кино и литературе. Особенно любит он читать о подвигах, приключениях, о людях сильных, смелых, благородных. Тяга к искусству, и особенно к литературе, во многом обусловлена стремлением растущего ребенка расширить свои знания о жизни. Книга в эти годы воспринимается им как инобытие жизни действительной, описываемые события воспринимаются как реальные, а книжный опыт у многих оказывается шире, чем реальный.

Оставаясь в целом в пределах наивно-реалистического отношения к искусству, ученики IV—VI классов способны к эстетическим переживаниям. Чтение книг доставляет им искреннее удовольствие, а непосредственность, живость восприятия компенсирует в какой-то степени неадекватность их переживаний авторским. И хотя, конечно, трудно говорить о том, что чувства и мысли художника в их диалектической сложности восприняты подростком, произведение способно заразить его своим настроением, подчинить себе и априорно дать наглядно-чувственный опыт. Дети, например, никогда не видевшие море, могут довольно ярко представить себе и даже описать картину, созданную поэтом или писателем. Отсюда их бурная реакция во время чтения (вскакивают, вскрикивают) и стремление активно вмешаться в повествование. При этом полет фантазии столь силен у подростка, что он способен жить параллельно и реальной, и созданной его воображением жизнью, подчас не разграничивая действительность и результаты своей фантазии. Эта особенность младших школьников приводит, с одной стороны, к тому, что они очень эмоционально воспринимают писательское слово, а с другой — легко уходят от книги в мир произвольных ассоциаций.

Анализируя особенности четвероклассников как читателей, М. Д. Пушкарева¹ приводит многочисленные примеры, когда разные по своей подготовленности ученики оказываются едиными в стремлении «придумать», «дополнить» текст произвольными деталями. Так, читая эпизод борьбы Ивана и чуда-юда в сказке «Иван — крестьянский сын», четвероклассница решает, что змеенышей нужно было не убить, а перевоспитать. И вот уже она рисует иллюстрацию. Иван идет в бой, а за ним — «перевоспитанные змееныши». Другому четверокласснику книга дает повод для выдумывания разнообразных сложных ситуаций. Едва окончив чтение, он спрашивает: «Как Тимур помог бы Жене, если бы Георгий сам уехал на своем мотоцикле? Как Герда добралась бы до чертогов Снежной Королевы, если бы ей не помогла Маленькая

¹ Пушкарева М. Д. Учащиеся четвертого класса как читатели. В кн.: Изучение литературы в IV классе. М., 1975, с. 55

Разбойница?» и т. д. А затем эти выдуманные им же задачи мальчик пытается «распутать».

Стремлением активно воспринимать описываемые события вызвана и счастливая способность детей легко перестраивать свое первоначальное неверное мнение о произведении.

«Когда я прочла роман Сервантеса,— пишет, например, шестиклассница,— мне он не понравился. Все рассказывается о сумасшедшем старике. А сейчас мне очень нравится Дон Кихот своей добротой. Если бы он попал в наше время и на нем был бы надет современный костюм, то я бы не отличила его от сотен добрых людей-мечтателей. Мне было очень горько, когда Дон Кихот умирает. Если бы я написала этот роман, то Дон Кихот жил бы вечно».

«Исправляя» писателя, младшие подростки, однако, совсем не обеспокоены художественностью произведения: они просто стремятся снять горькие, печальные моменты; во всяком случае, в конце, по их мнению, должна торжествовать справедливость. В этом плане весьма интересно признание — отзыв ученика о повести «Муму» И. С. Тургенева, приведенный В. А. Никольским: «Рассказ «Муму» мне не понравился. Я вообще не люблю рассказы, где кого-нибудь убивают. Содержание я в основном понял, но мне не ясен один вопрос: почему Герасим, задумав уйти от барыни, убил Муму? Разве не проще было взять ее к себе в деревню? Я больше был бы доволен, если бы вместо Муму Герасим утопил барыню»¹.

«В том, как подросток воспринимает прочитанное, всегда присутствует поиск чего-то недостающего ему в жизни, в окружении», — справедливо замечает И. Стрелкова². Поиск своего идеала, поиск нравственных ориентиров в литературных произведениях свойствен всему подростковому возрасту. Но для младшего подростка это особенно значимо, потому что в литературном герое он видит человека, который существовал или существует в реальной жизни. И говорит о нем младший подросток как о добром знакомом или, наоборот, как о своем враге.

«Когда я вспоминаю Тимура,— пишет, например, четвероклассник,— мне всегда становится весело, радостно, какой он честный, добрый! И какой он выдумщик! Кто додумается помогать людям, да еще тайно, чтоб всем было интересно? Таких совсем немного! В нашем классе совсем нет никого такого. Особенно мне понравилось, как он привез Женю в Москву. И еще здорово он в дураках оставил Квакина».

Ученики IV—V классов останавливаются обычно на одном-двух поступках героев, которые произвели на них самое сильное впечатление, не поднимаясь еще до осознания личностных

¹ Никольский В. А. Преподавание литературы в средней школе. М., 1963, с. 20.

² Стрелкова И. Стареют ли идеалы? — Лит. газ., 1983, 16 марта, с. 3.

качеств героя. Так, готовя рисунки-иллюстрации к «Снежной Королеве» Г. Х. Андерсена, многие четвероклассники рисуют Снежную Королеву некрасивой, даже безобразной, и, наоборот, говоря о маленькой разбойнице, «забывают» о ее грубости, потому что она помогает Герде.

Не ко всем переживаниям героев младший подросток проявляет одинаковый интерес. Он проходит мимо описания борьбы чувств, самооценок героя, мало внимания обращает на то, как переживания героев проявляются в жестах, в голосе героя. В литературном произведении сочувствие ребят вызывают прежде всего персонажи-дети, особенно если виновниками их страданий и неприятностей являются взрослые. И наоборот, если в конфликте страдающей стороной являются взрослые, такая ситуация воспринимается школьником весьма спокойно.

Ученики IV—VI классов редко критикуют произведения или писателя, но в оценке героев они бывают часто беспощадными и прямолинейными. Сложные и противоречивые герои вообще ими отвергаются. Подросток не любит полутонов, ему все нужно решить определенно и немедленно — отсюда и категоричность. По утверждению В. Сухомлинского, истоки категоричности подростка — в его стремлении убедиться в справедливости своих слов (в старших классах появляется и другая причина: желание вопреки всему утвердить свою точку зрения).

Такая категоричность сохраняется подчас надолго, чуть ли не до поры юности, и бывает поддержана не только затянувшейся инфантильностью ученика, но и неумелым преподаванием литературы в школе. Широко известны «обвинительные» речи и даже литературные «суды», которые устраивались в ряде школ над Онегиным, Печориным, Базаровым и другими литературными героями. Подобный «нелитературный», сугубо бытовой взгляд на произведение искусства, конечно, тормозит развитие старшеклассников. В младшем же подростковом возрасте наивно-реалистическое восприятие произведения является преобладающим. Признание этого факта всеми методистами не исключает, однако, разных взглядов на то, как следует относиться к наивному реализму читателя-школьника: каковы его пределы, границы, когда — и как нужно его преодолевать¹.

Какими бы полярными ни были позиции участников дискуссий, проходивших по этим вопросам, для всех бесспорна необходимость повышать читательскую культуру младших подростков. Нужно всемерно развивать их эстетическую восприимчивость, воображение, память, логическое и ассоциативное мышление, т. е. надо учить их мыслить литературно. Целенаправленная и кропотливая работа в этом направлении дает свои результаты.

Особенности литературного развития в старшем подростковом возрасте. По единодушному утверждению ученых, в VII—VIII

¹ См. об этом в кн.: Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. М., 1976, с. 36—51.

классах происходит значительный сдвиг в литературном развитии учащихся. Именно в этих классах отношение ученика к искусству начинает приобретать осознанный эстетический характер, когда книга воспринимается не только в своей содержательно-познавательной сущности, но и как художественная ценность. Значительно расширяется круг произведений, которые интересуют старших подростков. Любимыми становятся те, где автор внимателен к переживаниям героев, к сложным чувствам, — книга в этом возрасте становится средством, помогающим разобраться в себе, оценить качества своей личности, сформировать свой идеал.

Однако при достижениях в литературном развитии школьников старшего подросткового возраста заметны и некоторые утраты. Если взгляд младшего подростка обращен на мир, и это позволяет ему при всей наивности все же подходить к произведению как к объективной ценности, то старший подросток часто сосредоточен на своем внутреннем мире и ищет в произведении только созвучные ему мотивы. Потребность в самовыражении у некоторых школьников оказывается настолько сильной, что анализ произведения нередко подменяется анализом собственных переживаний или рассуждениями на интересующие их темы. Так, разговор о подвиге молодогвардейцев вытесняется размышлениями о том, что такое подвиг, а выявление истоков трагедии Печорина — бытовыми рассуждениями о возможной цели жизни.

Весьма показательны в этом отношении многие сочинения учеников VII—VIII классов, приведенные в книге Л. Н. Рожинной «Психология восприятия литературного героя школьниками». Рассуждая, например, о произведении С. Львова «Друг моего детства», семиклассник прямо высказывает свои нравственные убеждения: «Аркадий хотел подчинить себе Сергея, возвыситься над ним, а когда увидел, что это не получается, пошел на подлость. Это возмутительно! А Сергей — молодец, что не поддался, он остался самим собой. Надо иметь свое достоинство и ни перед кем не унижаться».

Сами по себе подобные высказывания даже привлекательны; беда, однако, в том, что в результате такого подхода книга оценивается учеником VII—VIII классов главным образом в зависимости от того, насколько она совпадает с его личными переживаниями.

Разумеется, такое чрезмерно субъективное отношение к искусству проявляется не у всех учеников в равной мере: у некоторых оно ощутимо резко, у других — слабее, у третьих заметно весьма смутно. И все же эту тенденцию необходимо учитывать в преподавании литературы в VII—VIII классах и искать такие формы анализа, где бы органически соединялись личностные оценки, стремление учеников к самовыражению с выработкой у них объективного взгляда на произведение. А воспитание читательских качеств у старших подростков гораздо в большей мере, чем у младших, должно включать формирование теоретико-

литературных знаний и прежде всего объективных критериев подхода к произведению.

В VII—VIII классах даже при одинаковых педагогических условиях начинается заметная дифференциация среди учащихся. И в IV—VI классах можно, конечно, выделить группу малоначитанных ребят, слабо владеющих письменной и устной речью, и школьников, опережающих свой возраст. Но в целом младшие подростки по своим возможностям не очень резко отличаются друг от друга. А ответы и сочинения среднеуспевающих учеников часто оказываются даже более интересными, чем у отличников. Существенно также, что в младшем подростковом возрасте воссоздающее воображение и эмоциональная отзывчивость выражены более ярко, чем мыслительная активность. В результате большинство детей оказывается «художниками», интеллектуальный же тип мышления в этом возрасте встречается реже.

Другое дело VII—VIII классы. Большое влияние на восприятие искусства начинает оказывать индивидуальный склад личности ученика, заметно обнаруживаются также различия в зависимости от начитанности учащихся, их знаний, ценностных ориентаций, заинтересованности предметом и т. д. Поэтому в VII—VIII классах фронтальная работа со всем классом сильно затруднена и соответственно увеличивается значение индивидуального подхода к разным группам школьников. Одним ученикам надо помочь проникнуть в объективный смысл произведения, не разрушая при этом их интереса к собственным переживаниям; у других, наоборот, надо развивать личностный подход к литературе, не дать угаснуть способности мыслить образами; а иногда прежде всего нужно воспитывать культуру речи учеников.

Литературное развитие старшекласников. Ранняя юность — пора духовного и физического расцвета человека, пора, когда особенно интенсивно формируется мировоззрение, складывается система взглядов, убеждений. Нередко именно в юности приходит первое чувство любви. Пора прилива внутренних сил, пора, когда у человека складываются критерии подхода к себе и к окружающей действительности, естественно, отражается на его отношении к искусству.

Несмотря на менее интенсивный, чем в VIII классе, темп литературного развития (сказывается значительное сокращение у учеников IX—X классов бюджета времени), интерес старшеклассников к искусству делается более глубоким и постоянным. А чтение для многих становится устойчивой потребностью, хотя из-за недостатка времени школьники IX—X классов читают меньше, чем, скажем, семикласники.

В ранней юности закрепляется эстетическое отношение к искусству в целом и к литературе в частности. Качественно новый этап в литературном развитии старшекласников сказывается и в том, что в IX—X классах редки случаи, когда произведение служит лишь толчком для выражения собственных мыс-

лей и чувств. Конечно, литература по-прежнему как бы проясняет собственные переживания и размышления ученика, но теперь стремление заявить себя не приобретает самодовлеющего характера. Оно становится сдержаннее; самовыражение теперь не вытесняет внимания к авторской мысли; проявляется же оно обычно в преимущественном внимании учеников не ко всему произведению, а к отдельной, интересующей его стороне книги.

Такой поворот к объективному восприятию искусства психологи объясняют изменением направленности личности при переходе от подросткового возраста к юности. «В отличие от подростка, который в значительной степени обращен на познание самого себя, своих переживаний,— пишет Л. И. Божович, — в отличие от младшего школьника, который целиком поглощен вниманием к внешнему миру, учащиеся старших классов школы стремятся познать этот внешний мир в целях нахождения в нем своего места, а также для того, чтобы получить опору для формирующихся у них взглядов и убеждений»¹.

Стремление познать мир и найти в нем свое место сказывается на литературном вкусе старшеклассников. Его уже не удовлетворяет острый сюжет без глубокой мысли, его влечет серьезная высокохудожественная литература.

В старших классах даже ученики, находящиеся на невысоком уровне литературного развития, чувствуют основной эмоциональный тон произведения, хотя не все аспекты идейного содержания одинаково активно воспринимаются ими и вызывают у них интерес. По наблюдениям психолога Л. Г. Жабицкой, историко-литературный аспект анализа чаще всего привносится учителем и не столько переживается учениками, сколько формулируется ими. Такой же характер нередко носит и знакомство с мировоззрением писателя и оценкой значения его творчества. Зато общечеловеческое звучание произведения воспринимается старшеклассниками как его личная оценка. Однако и здесь возникает немало трудностей. Прежде всего, иногда у школьников появляется своеобразная «раздвоенность» подхода к произведению: одна оценка для себя, другая — для учителя. Характерно в этом плане высказывание девятиклассницы: «Базаров мне не нравится. Но это, конечно, мое личное мнение, а вообще-то он положительный герой».

Это во многом объясняется неумением воспринять образ в той конкретной исторической эпохе, в которой он действует, стремлением «осовременить» произведение. Если в оценке героев в старших классах чаще преобладают нравственные критерии, то при оценке всего произведения основной становится мера непосредственного эмоционального воздействия произведения на читателя. Достаточно полно такой подход сформулирован, например, в следующей работе ученика: «Если ты читаешь какую-то

¹ Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968, с. 384.

книгу, рассматриваешь картину или скульптуру и вместе с героями переживаешь события, описанные или изображенные; если произведение наводит тебя на какие-то мысли (конечно, не на мысли о потерянном времени); если ты сочувствуешь или ненавидишь, если тебе хочется плакать или смеяться,— словом, если произведение не оставляет тебя равнодушным, ты можешь сказать, что это настоящее произведение».

В целом эмоционально-образные переживания в старшем школьном возрасте несколько ослабевают. Развитие абстрактного мышления в эти годы идет особенно интенсивно и иногда подавляет эмоции. Однако если интеллектуальности восприятия сопутствуют хотя бы «всплески» эмоциональности и эстетического чувства, то это приводит к достаточно глубокому постижению авторского замысла и идейно-художественного содержания произведения.

Напротив, если у некоторых учащихся эмоциональность восприятия не поддерживается умением логически-интеллектуально осмыслить прочитанное, то это тормозит их литературное развитие в целом.

На заключительном этапе литературного образования особенно заметна становится начинающаяся еще в VII классе дифференциация учеников внутри класса. Положение осложняется еще и тем, что старшеклассники стремятся заявить себя как личность, а не у всех эти личные притязания совпадают с их возможностями. Ученик хочет выразить себя, хочет участвовать в обсуждении прочитанного и не может этого сделать либо в силу своей неподготовленности, либо из-за недостаточной трудоспособности. Высокая культура анализа, дифференцированный подход к разным группам учащихся, тактичность, умение щадить юношеское самолюбие и одновременно желание воспитать у них самооценку и пробудить любовь к искусству — это путь, который помогает педагогу преодолеть возникающие трудности и максимально развивать возможности, заложенные в юношеском возрасте.

Учителю важно знать, какие психологические особенности характерны для учеников IV—VI, VII—VIII и старших классов и как они отражаются на их отношении к искусству: это позволит ему гибко, тактично и умело руководить нравственным развитием своих питомцев в процессе преподавания литературы.

ЛИТЕРАТУРА

Жабницкая Л. Г. Восприятие художественной литературы и личность. Кишинев, 1974.

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

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

Рожина Л. Н. Психология восприятия литературного героя школьниками. М., 1977.

ИЗУЧЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ — ОСНОВА КУРСА ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

ПУТИ АНАЛИЗА ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ

Чтение и анализ как виды деятельности школьника. Важнейшим средством литературного развития школьников является чтение и анализ художественных произведений. По своей сложности эти виды деятельности напоминают творческий процесс художника. И успеха здесь можно добиться лишь в том случае, если при организации чтения и анализа учитель будет иметь в виду законы не только научного, но и художественного мышления.

Практическая подчиненность чтения и анализа литературных произведений нуждам развития школьника требует определения тех читательских качеств, которые складываются в процессе общения с искусством и в ходе обучения, и нахождения способов оценки этих качеств, то есть разграничения уровней читателя-школьника. Анализ литературного произведения в школе в идеале должен вести к созданию «дидактического резонанса», когда «обучающие усилия учителя совпадают с собственными усилиями школьников» (Ю. К. Бабанский). В этом смысле очень важно организовать деятельность школьников по анализу литературного произведения таким образом, чтобы она продолжала непосредственное общение со словесным искусством — чтение.

При этом приходится иметь в виду, что чтение и анализ при их коренной связи и родственности — разные виды деятельности. Чтение по преимуществу субъективирует литературный текст, с помощью художественного переживания переносит образы и ситуации произведения в план личных ассоциаций читателя. Анализ направлен на то, чтобы на основе сопоставления этих субъективированных восприятий и логики художественного произведения подняться к более объективному представлению об авторской мысли. Стало быть, школьный анализ должен зафиксировать в определенных учебных операциях эти субъективированные восприятия — результаты чтения, сделать их рельефными, «материальными» для самого ученика. Только в этом случае в анализе можно соотносить восприятие и художественный текст. Чтение и анализ литературного произведения имеют и множество других различий. Чтение, как правило, — индивидуальное общение читателя и писателя. Анализ в условиях школы — деятельность коллективная. Изучение литератур-

ных произведений совершается в условиях общения ~~класс~~ и педагога и вбирает в себя читательский и жизненный опыт ~~всех~~ учеников. Мнение товарищей по классу и суждения педагога серьезно влияют на отношение ученика к литературному произведению.

Основными сферами и показателями деятельности читателя, по признанию многих психологов, методистов, искусствоведов¹, оказываются активность и точность эмоциональной реакции, глубина осмысления художественного текста, конкретизация литературных образов в читательском воображении, способность эстетически оценивать форму произведения, видеть за реальностью искусства автора. Выделение этих сфер работы читателя, разумеется, достаточно условно, но вместе с тем и необходимо для того, чтобы понять внутренний механизм таких сложных видов деятельности, как чтение и анализ литературного произведения.

Анализ должен быть ориентирован на развитие разных сторон деятельности читателя и способствовать переходу каждого ученика на более высокие уровни. Сочетание коллективной и индивидуальной работы в пределах каждого литературного разбора способно обеспечить многостороннее развитие читателя и его восхождение в сложной деятельности общения с искусством. Роль анализа в этом движении ученика по ступеням литературного развития чрезвычайно велика. Анализ, в сущности, должен и контролировать и развивать разные стороны деятельности читателя. Для этого в пределах одной литературной темы ученик должен получать задания, обращенные и к читательским эмоциям, и к понятийному осознанию текста, и к работе воображения, и к эстетическому взгляду на художественную форму.

Читательское восприятие и способы его выяснения. Приближение анализа к потребностям развития учеников требует пристального внимания учителя к читательскому восприятию.

Психология и методика преподавания литературы уже выявили общие тенденции возрастного восприятия искусства школьниками. Однако индивидуальные особенности учеников не позволяют автоматически переносить общие закономерности на конкретный случай. Поэтому учителю важно, определяя содержание и способы анализа, выяснять особенности восприятия произведения учениками данного класса. Читательское восприятие не сразу осознается самими школьниками и не всегда открыто учителю литературы. Сложная работа чувств, воображения, памяти, мысли, которая происходит в процессе чтения художественного текста, с трудом обретает законченные формы выражения. Вмес-

¹ См.: Асмус В. Чтение как труд и творчество. — В кн.: Вопросы теории и истории эстетики. М., 1969; Якобсон П. М. Психология художественного восприятия. М. 1964; Никитин О. И. Психология восприятия художественной литературы. М., 1972.

те с тем школьники обычно переполнены впечатлениями от прочитанного и стремятся выразить чувства и мысли, возникшие при чтении заинтересовавшей их книги. Однако этот обмен первоначальными впечатлениями может состояться лишь при доверительной расположенности класса к учителю. Выяснение читательского восприятия требует от учителя такта, уважения к мнениям учеников, обдуманности вопросов, точности реакций. Ведь речь идет о первых, еще хрупких и поэтому требующих внимания и осторожности художественных впечатлениях.

✓ Читательское восприятие — это и первое осмысление художественного произведения. Здесь определяются учителем контуры последующего анализа, выясняются различные позиции учеников; становится видно, какие страницы текста ярко и верно восприняты учениками, а какие прошли мимо их сознания, не встретили отклика в их душевном мире.

Способы выяснения читательского восприятия могут быть разнообразны и зависят от возраста учеников и литературного рода произведения. Лирическое стихотворение создается поэтом как бы одновременно. В нем отражается непосредственное ощущение того или иного мгновения жизни. Поэтому восприятие лирики естественнее откроется в беседе, возникшей сразу после чтения стихотворения в классе. Читательский отклик явственно прозвучит и в попытке учеников самостоятельно прочесть стихотворение вслух, и в оценке чтения лирики мастерами художественного слова. Вопрос о том, как следует читать то или иное стихотворение, помогает выяснить читательские реакции. Знание их позволяет учителю определить более точно задачи, стоящие перед анализом.

Обращение к беседе как форме выяснения читательских реакций может быть продиктовано не только литературным родом, небольшим объемом произведения, но и возрастными особенностями восприятия.

Импульсивность, непосредственность, потребность не только словом, но мимикой, жестом, интонацией объяснить чувства, возникшие при чтении, предметность воображения — все эти свойства читательского восприятия младших подростков делают беседу самым естественным способом выявления читательских реакций в IV—VI классах. Кроме того, в письменной речи они еще не в силах выразить адекватно то, что думают и чувствуют при чтении. Однако, когда изучается большое произведение (повесть, роман), приходится прибегать к вопроснику, чтобы сосредоточить внимание читателя, позволить охватить единым взглядом большой материал, по частям обдумать его. Вопросник удобен тем, что экономит время урока (как правило, эта работа выполняется учениками дома, самостоятельно, по вопросам, данным учителем). Письменная работа позволяет выявить читательское восприятие более массово, чем беседа, и в то же время более детально в отношении к каждому ученику. В беседе невозможно

учесть мнение каждого ученика по каждому вопросу. Беседа дает учителю скорее суммарное представление о реакции класса. Письменная работа привлекательна еще и тем, что позволяет в последующем анализе возвращаться к первоначальным впечатлениям школьников, читать на уроках выдержки из их работ.

Составление вопросника требует многих усилий. Прежде всего важно определить цель каждого вопроса, обдумать, какие стороны читательского восприятия откроются в ответах. Обычно выясняются сила эмоциональной реакции, освоение содержания и смысла произведения, степень внимания к художественной форме, активность работы воображения. Эти четыре сферы восприятия важно выявить в каждой анкете и в беседе по первоначальным впечатлениям. Однако вопросы, с помощью которых это делается, не должны быть однотипны, похожи друг на друга. Однообразие вопросов притупляет интерес учеников и лишает работу свежести внимания к самому произведению искусства.

Выясняя первые впечатления пятиклассников после чтения, например, романа Пушкина «Дубровский», можно предложить ученикам ответить на такие вопросы:

1. Интересно ли было читать роман Пушкина «Дубровский»? Когда и почему вы прерывали чтение?

2. В чем причина неудач Владимира Дубровского?

3. Когда герой романа наиболее привлекателен для вас: в роли Дефоржа или под своим именем?

4. Зачем в романе переставлены события? Почему мы лишь в XI главе узнаем, что Дефорж — Дубровский?

5. Почему Маша отказалась принять свободу из рук Дубровского?

6. Кто более неприятен вам: Троекуров или Верейский?

7. Какую иллюстрацию вы бы хотели нарисовать к одному из эпизодов романа? Как она могла бы выглядеть?

Последовательность вопросов имеет немаловажное значение. От общего впечатления мы ведем учеников к погружению в содержание и смысл романа, просим обдумать элементы его формы (вопрос 4) и, в конце концов, предлагаем творческую работу, в которой должна проявиться деятельность читательского воображения.

Вопросы 1, 3, 6 откровенно направлены на выяснение эмоциональной реакции школьников. Однако и в других вопросах, обращенных к осмыслению содержания романа (2, 5), безусловно, скажется эмоциональное отношение читателя к событиям и героям произведения, тем более пятиклассника, столь активного в выражении чувств. Например, отвечая на вопрос: «Почему Маша не приняла свободу из рук Дубровского?» — ученики не только объясняют поступок героини, но и оценивают его (например: «Маша боялась Дубровского, его разбойничьей жизни. Я думаю, что она поступила неправильно. За это и была наказана на всю жизнь»).

При всех встречающихся искажениях в понимании авторской мысли ученики в своем восприятии обнаруживают способность глубоко задуматься над прочитанным. Дальнейший анализ должен строиться как осмысление верных читательских реакций, которые есть в первоначальных впечатлениях учеников.

Данные письменных работ по первым впечатлениям необходимо уточнять в устной беседе, где дополнительные вопросы помогут выяснить мотивировку мнения, осветить те стороны восприятия, которые остались скрытыми в письменных ответах. В процессе анализа произведения читательское восприятие продолжает выявляться, уточняться и совершенствоваться. О том, в каких формах это происходит, речь пойдет в главах, посвященных приемам и этапам школьного анализа.

В старших классах читательское восприятие далеко не всегда может быть выяснено в прямых формах из-за психологических особенностей возраста. Для того чтобы определить читательские реакции, часто приходится создавать проблемную ситуацию на материале разнообразных трактовок художественного текста: критических, театральных, живописных и т. д. В ходе такой работы определяются те звенья произведения, которые были не замечены школьниками или ослабленно восприняты ими.

Например, в IX классе ученики часто затрудняются в высказывании своей читательской позиции по отношению к «Вишневому саду» Чехова. Для того чтобы обострить мнение школьников, сделать его более активным и найти основной вопрос анализа («Почему Чехов назвал «Вишневый сад» комедией?»), на первом уроке целесообразно познакомить учеников с перепиской Чехова и Станиславского, воспоминаниями актеров и зрителей о первой постановке «Вишневого сада». Высказывания драматурга и реконструированный на уроке спектакль Художественного театра спорят между собой и побуждают девятиклассников сформулировать свою позицию, сказать, что же «Вишневый сад» для них: драма или комедия?

Обострению читательских оценок способствует и чтение контрастных эпизодов произведения. Так, приступая к изучению «Отцов и детей» Тургенева, учитель перечитывает в классе главы, посвященные словесному поединку Базарова и Павла Петровича Кирсанова (глава X) и объяснению Базарова с Одинцовой (глава XVIII), где демократ сталкивается с аристократическим сознанием и поведением. Чтение контрастных по авторской мысли эпизодов заставляет учеников сразу включиться в анализ центральной проблемы романа, высказать свое мнение о том, «кто победил в дуэли той».

Иногда для выявления читательской реакции можно ввести на уроке внетекстовый материал. Это может быть продиктовано тем, что произведение представляется ученикам знакомым, очевидным по смыслу или, напротив, совершенно далеким, и тогда явно противоположные трактовки обостряют эмоциональную

реакцию и интерес школьников, приближают их к явлению искусства.

Например, чтобы при изучении стихотворения «Смерть поэта», с которым учащиеся обычно уже встречались (слышали по радио, с эстрады и т. д.), снять ощущение «знакомости», можно предложить сопоставить на уроке разные прочтения этого стихотворения мастерами художественного слова. Тогда школьникам станет необходимо заново прочувствовать и осмыслить произведение.

Пути анализа литературных произведений. Выяснение читательского восприятия, в каких бы формах оно ни проходило, необходимо учителю, чтобы определить направление анализа, выбрать основной путь разбора и приемы изучения текста. Вместе с тем выяснение читательских реакций создает известную ориентацию учеников, вызывает у них потребность анализа. Выявив читательское восприятие, на которое можно опираться в анализе, уяснив «отклонения» читателя от авторской позиции, учитель определяет содержание и последовательность изучения литературного произведения в школе.

В основе школьного разбора произведения всегда лежит литературоведческая концепция. Однако способ ее постижения, уровень мысли в школьном анализе во многом иной, чем в научном исследовании. Важно, чтобы при трансформации литературоведческого анализа в школьный мы не переводили произведение в план, чуждый авторской мысли. Учителю необходимо учитывать достижения литературоведения на уровне общего осмысления художественного произведения, а не только комментария. Однако, когда педагог прямо переносит вопросы, вызывающие в науке разные толкования, в класс, не ориентируясь на возможности учеников, забывая о доступном объеме анализа, эффект получается обратный желаемому.

Скажем, в VIII классе иногда ребятам предлагают подумать, что же представляет собой «Слово о полку Игореве»: оригинальный памятник XII в. или позднейшее подражание «Задонщине»? Вопрос этот может, конечно, заинтересовать учеников VIII класса. Но подлинной, творческой увлеченности он вызвать не может, так как для этого требуется уже сложившееся историческое мировоззрение, знание русской истории и древней литературы, тонкое владение филологическим анализом.

Школьный анализ избирателен по материалу, вовлеченному в разбор. Далекое не всегда возможно и необходимо в школьном изучении использовать черновые варианты, полностью характеризовать ритмическую структуру, рассматривать каждое звено произведения. Учитель часто опирается на «рельефы», самые показательные, откровенные по своему идейно-художественному значению элементы, ведущие к общему представлению о произведении. Однако отбор важнейших проблем и доступных для учеников ракурсов рассмотрения произведения не должен приводить

к искажению его смысла. Сила общего впечатления, охват произведения в целом, хотя бы на уровне эмоционального освоения, остаются неизменными условиями школьного анализа. В этом смысле целостность оказывается обязательным качеством школьного изучения произведения искусства¹.

Выбор основного мотива анализа не должен ослабить внимания к другим сферам произведения. Когда в VI классе мы изучаем повесть Гоголя «Тарас Бульба», естественно сосредоточить внимание учеников на важнейшей для писателя мысли: человек и родина. Однако мы не реализуем глубоко и сколько-нибудь точно этой мысли, если не рассмотрим отношений Андрия с дочерью польского воеводы. Избирательность в анализе не должна приводить к искажению произведения. Построение школьного анализа опирается на сложившиеся в методической науке и школьной практике пути изучения литературного произведения.

✓ Путь изучения — это особая последовательность разбора, своеобразный ход, «сюжет» рассмотрения литературного произведения. Обычно выделяют три пути разбора: «вслед за автором» (или, как его условно называют, целостный), «по образам» и проблемно-тематический. Каждый из них обладает особыми свойствами, влияющими на отношение учеников к произведению, определяющими сам процесс его постижения. В зависимости от этих свойств каждого пути разбора определяются целесообразные условия его применения. Учителю важно понять, когда и почему он избирает определенный путь анализа. Вместе с тем многие словесники говорят о смешанном пути анализа, в ходе которого рассматриваются то события произведения в их сюжетной последовательности, то образы героев, то сквозные темы или проблемы. Такая точка зрения привлекательна живым разнообразием, отказом от схемы. Однако, чтобы целесообразно вести анализ, необходимо осмыслить каждый путь в его специфике, изучить его функции.

✓ Выделяя основной характер отношения школьников к искусству, можно определить сменяющие друг друга периоды их литературного развития: «наивный реализм», некое слияние в сознании читателя искусства и действительности (IV—VI классы); период нравственного самоуглубления, когда рост самосознания временно ведет читателя-подростка к наполнению художественного текста собственными этическими проблемами (VII—VIII классы); наконец, период осознания исторических и эстетических связей искусства и жизни, причинно-следственного рассмотрения проблем и структуры художественного произведения (IX—X классы).

Выбор пути изучения литературного произведения в школе определяется многими мотивами: художественной природой про-

¹ Термин «целостность анализа» мы употребляем в значении качества, а не последовательности разбора произведения.

изведения, системой работы по литературе в данном классе, опытом анализа ранее изученных произведений, целью, которую ставит перед собой учитель в данном разборе, уровнем развития учеников, характером их читательского восприятия. В принципе каждый из путей разбора при соответственных видоизменениях может быть использован в любом классе. Однако и анализ «вслед за автором», и рассмотрение системы образов, и проблемное изучение произведения становятся доступны на определенном уровне развития школьников.

Разбор «вслед за автором». Анализ «вслед за автором», в основе которого лежит сюжет произведения, а основным звеном является эпизод, сцена, глава, имеет ряд неоспоримых достоинств: Естественность порядка разбора, повторяющего на более сложной основе процесс чтения, следование за развивающейся мыслью автора, эмоциональность, возникающая при вовлечении класса в сопереживание, рассмотрение произведения во взаимодействии формы и содержания — таковы достоинства этого пути анализа.

Глава за главой проходит здесь перед учениками. Они следят за развитием сюжета, выделяя центральные эпизоды, психологически мотивируя поступки героев, вглядываясь в художественную ткань произведения. Все это неоспоримо полезно.

Однако практическое удобство этого пути, объясняющееся тем, что школьники могут постепенно знакомиться с отдельными частями произведения, оборачивается иногда ограниченностью анализа. Он часто сосредоточен здесь в рамках эпизода, и не всегда достаточно глубоко удается прояснить связи отдельного звена со всем строем произведения. Трудность сопоставления разных звеньев при освоении произведения по ходу развития действия ведет часто к неясному представлению об общей концепции, к отсутствию обобщенности в анализе. Поэтому появляется опасность растворения в тексте, превращения анализа в сплошное комментированное чтение. Учитывая эти обстоятельства, представляется полезным определить условия наиболее эффективного применения анализа «вслед за автором».

Если считаться с возможностями литературного восприятия, то анализ в IV—VI классах следует строить, опираясь на событийную основу произведения. От поступка к характеру, от события к смыслу — таков характерный путь школьного разбора, намеченный еще М. А. Рыбниковой и названный ею «вслед за автором». Это путь реализует потребность активного сопереживания и интерес детей к действию, к событийной стороне произведения. Читательское восприятие младших подростков обладает еще одним качеством, которое диктует обращение в IV—VI классах к анализу «вслед за автором», — это своеобразная «частичность» восприятия. Крупные планы впечатлений от отдельных звеньев произведения заслоняют при чтении детьми художественного текста его общий план.

Понятный и близкий читателю-ребенку слой рассказа закры-

вает при первом знакомстве художественное целое, не позволяет увидеть причинной связи событий. Эпизод с Муму, например, действительно центральная часть рассказа Тургенева, которую дети замечают. Но мысль произведения нельзя понять, не осмыслив истории с Татьяной, ухода Герасима от барыни. Дети наделены способностью остро воспринимать главное событие, но не могут охватить все произведение в целом. Частичность восприятия приводит к выпадению из читательского сознания существенных звеньев сюжета, к неполноте понимания авторской идеи.

Такой фон читательского восприятия и побуждает обратиться к анализу «вслед за автором», который восстанавливает в сознании учеников авторскую последовательность событий, детализирует сюжет произведения, позволяет влиять на его осмысление постепенно. Покажем это на примере рассказа Тургенева «Бежин луг», изучаемого в VI классе. Он о детях, но во многом не для детей. Очень часто, адаптируя смысл рассказа для шестиклассников, учителя ограничивают его идею борьбой с суевериями и сочувствием Тургенева крестьянским детям. В действительности же «Бежин луг» не только об этом: это произведение о сложных связях человека и природы, у которой, по мысли Тургенева, есть не только «приветно лучезарное», но и грозно-равнодушное лицо.

И в «Бежином луге» природа дает человеку просветление, чистоту, но она же заставляет его чувствовать себя бесконечно малым перед ее простором, беспомощным перед ее таинственными силами. Понять эту сложную мысль рассказа Тургенева для шестиклассников необычайно трудно. Совсем же обойти ее нельзя, это уничтожит поэтическое содержание произведения и ограничит уроки иллюстрацией известных уже детям идей. Поэтому мы должны искать пути к прояснению сложной мысли писателя. Пусть эта мысль для шестиклассников не может быть законченно сформулирована, но в определенных смысловых гранях и общем эмоциональном ощущении рассказа она должна сказаться. Для осуществления этих целей можно предварить чтение и изучение рассказа заочной экскурсией в Спасское-Лутовиново и на биографическом материале раскрыть своеобразное отношение Тургенева к природе. Такая экскурсия поможет ученикам войти в атмосферу тургеневской мысли, развернет перед ними жизнь, из впечатлений которой рождалась эта мысль. В воображаемом путешествии дети пройдут по аллеям спасского парка, заглянут в любимые писателем его уголки, почувствуют оцепенение замерших прудов, увидят простор полей, окружающих Спасское. Но важно, чтобы во время заочной экскурсии дети почувствовали не только очарование, но и грозную силу природы, в тишине услышали не только просветление, но и угрюмое молчание, в бескрайности не только свободу, но и однообразие.

Если заочная экскурсия осуществит эту цель, при чтении рассказа дети заметят в картине июльского дня не только то,

что успокаивает человека, но и то, что, как грозная возможность, таится даже в кротком облике дневной природы. Мягкость и нежность красок июльского дня даны Тургеневым как бы на фоне иных состояний природы («...небо ясно; утренняя заря не пылает пожаром. Солнце не огнистое, не раскаленное, как во время знойной засухи, не тускло-багровое, как перед бурей, но светлое и приветно лучезарное...»). Этот урок, который может быть назван «Два лица природы», обнаружит грозную изменчивость природы и в контрасте мирного дня и внезапно наступившей ночной тьмы.

Следующий урок «Встреча с мальчиками» покажет шести-классникам, что природа как бы уравнивает перед собой всех: не только дети в ночном, но и охотник испытывает тревогу перед таинственностью ночи и часто беззащитен перед нею.

На уроке «Дети и ночь» показываем, как голоса ночи управляют разговорами мальчиков, как несходно каждый из них чувствует и передает свое отношение к таинственным происшествиям, как в облике, манере двигаться и говорить проступают своеобразные характеры крестьянских ребят.

И наконец, последний урок: «Кто же герой рассказа: мальчики, охотник или природа?» — сводит наблюдения в единое целое, устанавливает связь сюжетных линий: охотник и природа, дети и природа, охотник и крестьянские мальчики. Центральной проблемой рассказа при таком рассмотрении оказывается вопрос о человеке и природе, об их связи и вечном, по мнению Тургенева, поединке.

Природа щадит только покорившихся ей. Потому и погибает Павлуша с его «степной удалью и твердой решимостью». Он не боится природы, любит ее, пылливо отгадывает ее загадки, смеется над страхами «предвиденья», «спокойно возражает» боязливым предположениям товарищей. И хотя он впечатлителен («Васин голос слышал»), дурной примете он противопоставляет бесстрашие, а не смирение перед судьбой. (Тургенев, разумеется, показывает призрачность примет: «Он не утонул, он убился, упав с лошади».)

Драматический аккорд, завершающий рассказ, тревожит сознание читателя. Смерть Павлуши Тургенев связывает и с социальным неблагополучием русской деревни, и с суровым законом природы.

Наши ученики вряд ли согласятся с таким отношением к природе и в VI классе не сумеют объяснить его истоки. Это придет позже, когда в историко-литературном курсе старших классов, осознавая творчество писателя в целом, они поймут, что человек может чувствовать себя властелином природы лишь тогда, когда верит в возможность социальных перемен, в плодотворность революционного вмешательства в общественную жизнь.

Полезность использования анализа «вслед за автором» в IV—VI классах ни в коей мере не означает исключения его из арсенала средств работы в старших классах. Во-первых, и в VIII

и в IX классах мы встречаем учеников, недостаточно литературно развитых. Во-вторых, при анализе произведений, стиль и течение которых с трудом открываются школьниками при самостоятельном чтении, анализ «вслед за автором» остается необходимым (например, поэма А. Блока «Двенадцать»). В-третьих, литературная природа произведения часто тяготеет к этому типу анализа (развитие конфликта в драме не может быть последовательно рассмотрено вне этого пути разбора). В-четвертых, как мы уже говорили, литературное развитие должно не отсекасть, а сохранять ценные качества, приобретенные ребятами в предшествующие периоды. В целях их сохранения мы обращаемся к анализу «вслед за автором» и в VII—X классах.

Таким образом, к этому пути анализа, в его видоизмененных и усложненных формах, можно обращаться и в старших классах.

Изучение системы образов произведения. Анализ образов персонажей, пожалуй, самый привычный путь разбора произведения в школе. Он наделен наибольшей возрастной всеобщностью и способствует утверждению взгляда на литературу как на человековедение. Рассмотрение образов литературных героев часто оказывается непременным условием анализа в IV—VI классах. Однако законченное воплощение пообразный анализ получает обычно в VII—VIII классах, когда ученикам становится доступно рассмотрение системы образов произведения.

В литературном восприятии школьников VII—VIII классов остро сказывается процесс самоутверждения личности, которая в отрочестве складывается, пытаясь осознать себя. Психическое развитие в этом возрасте диктует обостренное внимание к нравственным вопросам. Что добро и что зло? Почему человек поступает так, а не иначе? Чем объяснить тот или иной поступок? Эти и другие вопросы нравственного порядка, вопросы человеческой личности и мотивов поведения становятся для учеников первоочередными. Это не может не сказаться на содержании и форме анализа. Учитывая этическую ориентацию ребят VII—VIII классов в их отношении к искусству, полезно строить анализ так, чтобы на первом плане оказывались образы героев произведения, нравственные коллизии. Это совсем не значит, что анализ ограничивается нравственным содержанием произведения. Постепенно в него включаются и эстетические и социальные мотивы. Но импульсом к анализу, как правило, здесь оказываются вопросы такого порядка: «Сломлен ли Мцыри неудачей побега?»; «Отчего беспощадный к дворянам Пугачев помиловал Гринева и помог ему?»; «В чем правы и в чем несправедливы друг к другу Печорин и Максим Максимыч?»

Подобные вопросы в VII—VIII классах оказываются основой анализа и часто побуждают строить разбор как рассмотрение системы образов произведения, хотя эти же вопросы могут включаться и в анализ «вслед за автором», и в проблемный.

Традиционный анализ по образам вызывает в печати много возражений, хотя широко применяется в школьной практике. Деление героев на главных и второстепенных, «представителей» и «одинок», сведение разбора к называнию черт героев и иллюстрирование черт цитатами — все это заслонило от учителей и учащихся положительные возможности пообразного пути разбора и породило справедливую критику. Между тем стремление учеников к нравственной оценке героев произведения, к объяснению их характеров делает рассмотрение системы образов весьма плодотворным на определенной ступени литературного развития.

Представим себе, как может складываться изучение системы образов поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души» в VIII классе.

1-й урок. «Поэма о «небокопителях».

История замысла и писания поэмы. Формулирование учениками центрального вопроса: «Почему Гоголь назвал «Мертвые души» поэмой?»

2-й урок. «Город никак не уступал другим губернским городам».

Сопоставление отношения к губернскому городу Чичикова и автора поэмы. Стилистический анализ текста как способ освоения учениками художественного метода Гоголя.

3-й урок. «Порядочная глушь».

Сопоставление характеров Манилова и Коробочки и их поместий. Композиционный анализ глав и выразительное чтение диалогов как приемы рассмотрения текста.

4-й урок. «Хозяйственная ли жизнь или не хозяйственная — мимо их!» Создание проблемной ситуации с помощью вопроса: «Почему Ноздрев и Собакевич — мертвые души?» Просмотр кинофрагментов и их сопоставление с текстом поэмы.

5-й урок. «И до какой ничтожности, мелочности, гадости мог снизойти человек!»

Создание проблемной ситуации сопоставлением двух эпох жизни Плюшкина («Как и почему «трудолюбивый хозяин» превратился в «прореху на человечестве?»). Психологические и социальные корни этого превращения. Эстетическое освещение образа (сопоставление Плюшкина со Скупым рыцарем Пушкина).

6-й урок. «Видный миру смех и незримые, невидимые ему слезы».

Устное рисование сатирических «гербов» к главам о помещиках как способ образного обобщения в анализе. Понятие о комическом и трагическом конфликте поэмы. Сопоставление «мертвых душ» с народными силами, изображенными в поэме.

7-й урок. «Озирать всю громадно несущуюся жизнь».

Связь сюжета городских глав с «Повестью о капитане Копейкине». Понятие о типизации (общие законы жизни столицы и провинции). Инсценирование как способ анализа отдельных эпизодов поэмы.

8-й урок. «Великая тайна нравится».

Сообщения учеников о меняющемся поведении Чичикова в общении с разными людьми. Причины успеха Чичикова и краха его предприятия.

9-й урок. «Русь! Чего же ты хочешь от меня?»

Составление монтажа как способ выявления авторского взгляда на происходящее. Сравнение эстетических позиций Пушкина и Гоголя в анализе лирического отступления в главе VII и реминисценций из произведений Пушкина в тексте «Мертвых душ».

Как можно видеть, система уроков, основанная на рассмотрении образов, также обладает многими достоинствами, обнаруживает центральные для произведения связи, которые подчеркиваются естественным переходом от анализа характера одного героя к другому, сопоставлением их.

Иногда изучение композиции художественного произведения выделяют как особый путь школьного разбора. Наблюдая структуру литературного текста, следя за связью частей и целого, отдельных компонентов произведения между собой, ученик, несомненно, проделывает работу, необходимую для постижения авторской мысли. Однако вряд ли композиционный анализ можно считать особым путем школьного разбора. Если под композиционным анализом подразумевать последовательное изучение литературного произведения от его начала до его последних страниц, то, в сущности, он тождествен разбору «вслед за автором». Если же в нем видеть исследование сюжета, системы образов и других сторон художественной структуры произведения вне порядка, созданного автором, это никак не определяет расположение материала в разборе. Неточность термина «композиционный анализ» состоит еще и в том, что композиция художественного произведения — понятие широкое. Оно включает в себя и сюжет, и внефабульные моменты (авторские отступления, описания и т. д.), и систему образов произведения. Так или иначе термин «композиционный анализ» скорее содержит указание на материал, чем определяет последовательность изучения литературного произведения.

В связи с тем что в настоящее время в школе укрепились принципы проблемного обучения¹, в ней завоевывает свое место проблемный путь анализа.

Проблемный анализ как путь школьного разбора. Для того чтобы охарактеризовать этот путь анализа, необходимо уточнить такие понятия, как проблемный вопрос и проблемная ситуация.

Как известно, проблемное обучение представляет собой систему связанных между собой и усложняющихся проблемных си-

¹ См.: Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. М., 1977; Лернер И. Я. Проблемное обучение. М., 1974; Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972; Махмутов М. И. Проблемное обучение. М., 1975; Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения. М., 1971.

туаций, в ходе которых ученик с помощью и под руководством учителя овладевает содержанием предмета, способами его изучения и развивает в себе качества, необходимые для творческого отношения к науке и жизни.

Создание проблемной ситуации требует прежде всего найти острый вопрос, который явится началом, завязкой проблемного подхода к теме. В последнее время высказывалось мнение, что любой вопрос, побуждающий к работе мысли, ведущий к самостоятельным усилиям учеников, можно назвать проблемным. Это не так. Когда мы, скажем, спрашиваем школьников, почему сквозными образами поэмы Блока «Двенадцать» оказываются ветер и снег, мы требуем от них умственных усилий, но еще не создаем проблемной ситуации. Другое дело, если вопрос обнаруживает многосторонние возможности его решения, намечает многие варианты ответов (например, «Почему в конце поэмы появляется образ Христа?»).

Проблемный вопрос иногда требует альтернативной формы, которая оказывается естественным способом выражения противоречия («Спасает или губит Раскольников Порфирий Петрович?»). Но это необязательно: важно, чтобы вопрос создавал возможность неоднозначных ответов, вел к поиску и развернутому доказательству решения. Для того чтобы проблемный вопрос развивался в проблемную ситуацию, необходимо обнаружить разные грани его решения, сопоставить разные варианты ответов.

В вопросе «Почему чиновники приняли Хлестакова за ревизора?» нет внешних признаков проблемности. Однако он предполагает неоднозначные ответы. Одни ученики, вопреки мысли Гоголя, считают, что рассказы Хлестакова о Петербурге ввели чиновников в заблуждение. И для того чтобы снять эту версию, уводящую читателя от замысла Гоголя, учитель расскажет о комедии Квитко-Основьяненко «Приезжий из столицы», где герой-авантюрист намеренно выдает себя за высокое лицо. Гоголевский Хлестаков почти не повинен в обмане и не сознает, что обманывает.

В классе в ответ на этот вопрос раздаются и другие голоса: причину обмана ученики видят в страхе чиновников, боязни возмездия за «злоупотребления». Этот мотив уже более верен, но он не единствен в комедии Гоголя. Хлестаков оказывается кумиром потому, что в каждом из героев живет его тень. Стремление играть роль хоть на ступеньку выше той, которую отвела ему жизнь, составляет внутреннее желание и городничего, и чиновников, и дам, и даже Бобчинского и Добчинского. Поэтому Хлестаков и мог показаться героем в этом городе¹. Таким образом,

¹ Подробнее об этом см. в кн.: Докусов А. М., Маранцман В. Г. Комедия Н. В. Гоголя «Ревизор» в школьном изучении. Л., 1975. В литературоведческих работах последнего времени такое рассмотрение причин значительности Хлестакова ярче всего выражено в работах: Берковский Н. Я. Комедия империи. Литература и театр. М., 1969, Костелянец Б. Еще раз о «Ревизоре». — Вопросы литературы, 1975, № 5.

не только вопросы, в формулировке которых звучит альтернативный выбор, но и вопросы, заданные в более спокойной форме, могут быть неоднозначны по содержанию и вести к созданию проблемной ситуации.

Чем же проблемный вопрос отличается от вопроса, рассчитанного на репродуктивную деятельность? Как правило, он сложен, иногда выступает в форме противоречия, однако разрешимого для учеников.

Когда при изучении романа Фадеева «Разгром» мы ставим вопрос: «Прав ли Мечик, обвиняя Левинсона в жестокости?», десятиклассники и не хотят присоединиться к Мечику, вызывающему постоянное неодобрение автора, и в то же время далеко не сразу соглашаются со страшным решением Левинсона. Для разрешения проблемной ситуации необходимо не только исходить из соображений доброты и пользы, но и понимать мучительную и неизбежную диалектику человеческой души и событий. Положение отряда, неизлечимая болезнь Фролова не единственные аргументы в защиту Левинсона. Мечик, так решительно протестующий против «приговора», который вынес Левинсон, Фролова не спас, не остался с ним, не предложил взять его на свое попечение. Гуманизм Мечика, по убеждению Фадеева, оказывается фальшивым, ибо это словесный гуманизм, не подкрепленный действием. Итак, проблемный вопрос должен обнаружить «второй план» фактов, не очевидный для учеников смысловой подтекст.

Проблемный вопрос одновременно должен быть задачей, увлекательной для школьника, отвечать его потребностям, «входить» в круг его интересов и вместе с тем соответствовать природе художественного произведения, логике науки о литературе. Проблемы литературного анализа неразрывно связаны с вопросами, жизненно важными для общего развития учеников. При верно поставленном проблемном вопросе поиск истины объединяется с личной заинтересованностью ученика и ситуация затруднения, когда дети не могут разрешить проблему, вызывает потребность в новых знаниях, в более глубоком осмыслении материала. Самостоятельность должна выражаться не только в умении учеников сформулировать свою точку зрения, но и в их способности аргументировать ее, сопоставить с другими мнениями, отказаться от необоснованных предложений, пересмотреть свои прежние впечатления, если они оказываются неоправданными.

Научный спор не рождает автоматически проблемной ситуации в сознании учеников. С другой стороны, когда учитель идет на поводу у школьников, не учитывая при этом художественный материал произведения, проблемность также может оказаться внешней. При анализе отрывка «Разведка Метелицы» иногда предлагают вопрос такого характера: «Можно ли считать Метелицу хорошим разведчиком, если он не сумел выполнить задание отряда, неосторожно вел себя с пастушонком?...». Вопрос этот вызывает оживление в классе. Дети горячо обсу-

дают, какими качествами должен обладать настоящий разведчик, и даже находят эти качества в Метелице («Сумел выведать у пастушонка, где белые» и т. д.). На этот вопрос не органичен для произведения. Писатель ценит в герое при встрече с пастушонком не осторожность разведчика, а способность остаться человеческим даже в самых суровых и опасных обстоятельствах. И если идти вслед за писателем, открывая художественную логику его мысли, вопрос бы надо поставить иначе: «Почему Метелица доверился пастушонку?» Этот вопрос также вызовет проблемную ситуацию, оживит класс, но его преимущество в том, что он органичен для произведения.

Одним из существенных качеств проблемного вопроса оказывается его емкость, способность охватить не только единичный факт, а широкий круг материала. Он, как правило, выявляет связи отдельных элементов художественного текста с общей концепцией произведения.

Изучая первое действие пьесы М. Горького «На дне», можно спросить, почему обитатели ночлежки дразнят друг друга и в чем сказалось их раздражение. Этот вопрос потребует от учеников внимания к художественным деталям, к психологической мотивировке реплик и поступков героев. Они заметят ядовитую реплику Бубнова, обращенную к Сатину («Хрюкаешь...»), подумают, почему Клещ твердит Квашне: «Врешь!..», поймут, зачем Барон отнимает книгу у Насти. И в этом раздражении откроется недовольство персонажей-«скептиков» не столько жизнью, сколько неуспокоившимися людьми, еще мечтающими, еще жаждущими чего-то, еще на что-то надеющимися.

В художественном произведении все взаимосвязано, и потому многие вопросы, поставленные в анализе, обладают качеством собирательности по отношению к литературному тексту. Однако в проблемном вопросе откровеннее выражена перспективность, возможность выхода к другим, более крупным вопросам. И потому для анализа первого действия пьесы Горького целесообразен проблемный вопрос такого типа: «Кто перед нами: люди или «обломки»?».

Из сказанного следует, что нельзя любое задание, требующее от ученика умственных усилий, считать проблемным. Вообще в учебном процессе реально сосуществуют элементы как проблемного обучения, так и репродуктивной деятельности, требующей от ученика воспроизведения полученных знаний. В условиях проблемной ситуации отчетливо обнаруживаются позиции учеников. Задача учителя здесь сводится к тому, что он помогает выявить разнообразным точкам зрения, выразительно сформулировать их. Течение проблемной ситуации нарушается, если в классе сразу выявляются все аргументы в пользу одной из точек зрения. Это как бы отменяет право других мнений, уменьшает остроту проблемной ситуации. Поэтому разные аргументы должны чередоваться в ходе беседы или диспута.

Таким образом, проблемное обучение требует от педагога мастерства, необходимого и для верной постановки проблемного вопроса, и для убедительного его разрешения. Проблемная ситуация для учеников неизбежно перерастает в проблемную ситуацию для педагога, который должен учесть и специфику художественного произведения, и читательское восприятие школьников. Возможные противоречия между мнением читателя и позицией писателя — это тоже своего рода проблемная ситуация, в которой педагог поможет на уроке разобраться учащимся.

Затруднение, создавшее проблемную ситуацию, необязательно разрешается в диспуте. Ее (ситуацию) можно «распутать» и в лекции учителя, в его размышлении над проблемным вопросом, уже заинтересовавшим учеников. Часто учитель выступает не в роли ведущего беседу, а в роли организатора самостоятельных поисков школьников. Однако этим его задачи не ограничиваются. Педагог стремится продолжить проблемную ситуацию и поэтому ставит перед классом новые вопросы. На уроках литературы проблемная ситуация приобретает целый ряд специфических свойств, обусловленных природой искусства:

1. Многозначность художественного произведения приводит к вариативности читательских трактовок текста, и выбор между различными вариантами решения проблемного вопроса далеко не всегда может быть доведен до категорического разрешения.

2. Проблемная ситуация на уроках литературы часто разрешается не по принципу исключения конфликтных мнений, а по принципу дополнительности, когда одна позиция дополняется другими.

3. В изучении литературы эмоциональная деятельность учащихся играет столь же значительную роль, как интеллектуальная, ибо художественное произведение требует сопереживания. Исключительно рациональное («головное») разрешение проблемных ситуаций обедняет восприятие и отдаляет учеников от искусства. Проблемные ситуации призваны разбудить и мысль, и художественную интуицию, и воображение учеников.

Учитель должен стремиться пронизывать школьный разбор произведения важными мировоззренческими вопросами и решать их так, чтобы при этом происходили сдвиги в литературном развитии учеников.

Выдвижение в центр разбора вопросов, важных для идеологического, нравственного и эстетического воспитания учащихся, может происходить при любом пути анализа. Так, анализируя роман Тургенева «Отцы и дети» «вслед за автором», ученики будут решать поднятые писателем проблемы любви, общественных взглядов, поведения героев, связей и конфликтов поколений и т. д. Таким образом, проблемные ситуации могут создаваться и при рассмотрении эпизодов в рамках анализа «вслед за автором», и при изучении образа персонажа в системе пообразного анализа. Материалом проблемного анализа в

рамках урока может оказаться и событие, и характер героя. В советской школе давно используется проблемно-тематический анализ, при котором художественный материал группируется по основным темам и проблемам текста, но проблемный анализ отличается от указанного тем, что в нем оправдана и мотивирована последовательность постановки и решения проблем. Характерным качеством проблемного анализа является связь проблемных ситуаций уроков между собой, продиктованная перспективным вопросом, который как бы объединяет все проблемные ситуации и позволяет рассмотреть произведение в целом.

Возможность такого пути анализа отмечала еще М. А. Рыбникова: «Иногда весь разбор можно свести к одному вопросу, поставить тему и превратить беседу в спор; это дает в результате всесторонний разбор произведений, так как учитель будет требовать доказательств и доказательств. И такой путь работы очень жив и интересен. Прочитать письмо Пушкина о «Горе от ума» и поставить вопрос: умен ли Чацкий? Верно ли, что «Итальянские сказки» Горького действительно сказки? Какую позицию оставляет Тургенев за собой по отношению к Рудину: защитника или обличителя?»

Такой вопрос, поиски ответа на который определяет последующий анализ, можно было бы назвать перспективным или, как говорил Н. М. Соколов, узловым вопросом.

Выдвижение перспективного вопроса имеет ряд преимуществ: во-первых, ученики видят определенную трудность (сразу они ответить на вопрос не могут), и это вызывает у них желание преодолеть «препятствие»; во-вторых, анализ становится целеустремленным, привлекаются только те частности, которые способствуют решению общего вопроса; в-третьих, преодолевается дробность анализа, подчеркивается взаимосвязь художественных элементов произведения.

Рассмотрим движение проблемного анализа на примере романа-эпопеи Л. Н. Толстого «Война и мир». Определенность авторского отношения к материалу романа, казалось бы, не допускает вариативности читательских истолкований. Однако Толстой дает возможность читателю пройти через противоборство эмоциональных оценок, без которого художественные впечатления немислимы. При цельности мироощущения писателя в «Войне и мире» он и в этом романе остается полемистом. Коренные для 60-х г. XIX в. вопросы общественного развития занимают Толстого. Управляема ли история? Какова роль личности в развитии общества? Что сильнее: прогресс цивилизации или природа? Чувство или разум оказывается более верным основанием человеческой жизни? В чем национальные свойства русского народа? И т. д. Внутренняя проблематика романа так многообразна и так насыщена полемикой, что проблемные ситуации возникают в сознании школьников уже при первом чтении произведения. Толстой в «Войне и мире» напряженно ищет

пути к единению людей, к человеческому счастью. Когда ученики читают роман, их затрудняет и протяженность толстовской фразы, и параллелизм сюжетных линий, передающий многообразие жизни. Трудно соотносить события и героев, совершать внутренний выбор в оценке действующих лиц, трудно подняться от частной жизни к общим проблемам истории, природы. Вместе с тем девятиклассников как читателей живо интересуют судьбы героев, причины того или иного исхода событий. Почему Пьер ведет себя так странно, несходно с другими? Почему наивный Пьер остается жить, а умный князь Андрей погибает? Кому из них отдает предпочтение автор романа? Любит ли Наташа князя Андрея? Почему она увлеклась Анатолием Курагиным? Такого рода вопросы волнуют учеников и определяют действия учителя. Эти вопросы постепенно углубляются в ходе анализа и переводятся из частнопсихологического в общепhilософский план.

Когда в ходе анализа ученики вне проблемных ситуаций знакомятся с основными выводами писателя и иллюстрируют их художественным текстом, у большинства из них не возникает напряженного интереса к произведению. Поэтому полезно в центре уроков ставить проблемные вопросы, которые служат стимулом к анализу и подчеркивают противоречия в ситуациях, характерах и сознании героев. **Первый урок**, который может быть назван «Человек и мир», характеризует замысел Толстого, историю создания романа. На основе обмена читательскими впечатлениями формулируется перспективный проблемный вопрос: «В чем зависимость человека от истории и истории от человеческой воли? Каковы причины войн и когда наступает мир, единение между людьми и народами?» Разрешению этих вопросов подчинен дальнейший ход анализа. Сначала рассматривается материал I и II тома. При этом в I томе анализ группируется вокруг эпизодов, во II томе — вокруг сквозных мотивов-проблем. **На втором уроке** — «Светский круг» — ведется анализ сцен в салоне Шерер и в доме князя Андрея. Ставится вопрос: «Какое отношение к истории имеет светский круг? Психологический анализ и проверка героев «чистотой нравственного чувства» (а это, по мнению Н. Г. Чернышевского, характерно для художественного метода Толстого) выявляются с помощью стилистического разбора романа и устного словесного рисования. Сравнивая облик гостей салона Шерер с внутренним их портретом, который дан Толстым, ученики убеждаются в иронии автора. Расхождение между словами, произнесенными персонажами, и их внутренней речью свидетельствует о лицемерии, свойственном высшему свету. Несмотря на разговоры о Бонапарте и революции, войне и политике двора, салон Шерер занят частными делами самолюбия, карьеры, выгоды. «Гостинные, сплетни, балы, тщеславие, ничтожество — вот заколдованный круг, из которого я не могу выйти», — жалуется князь Андрей Пьеру. Значительность двух друзей, хотя они непохожи друг на друга, на фоне светского

фона проступает явственно. Если петербургский свет им чужд, где же близкий им круг? Так в итоге второго урока рождается проблемный вопрос следующего урока: «Чем Москва отличается от Петербурга?» На этом уроке (по контрасту) анализируются эпизоды жизни дома Ростовых и борьбы за наследство графа Безухова. Сопоставление эпизодов и иллюстраций художников к роману, создавших портрет Наташи-девочки (Шмаринов, Серов и др.), — основные приемы урока, помогающие ученикам увидеть, что жизнь Москвы осознается Толстым как более естественное и доброе начало, нежели петербургская. В то же время продолжается общая с первым уроком линия размышлений об участии каждого круга, описанного Толстым, в исторических событиях. Если в Петербурге готовы благословить любое столкновение со «злодеем» Бонапартом и любое начинание «величайшего государя» Александра I, то люди московского круга чаще всего не понимают, зачем нужна эта война (хотя Николай Ростов, желая быть полезным своему отечеству, готов «умирать или побеждать»). Отношение к войне 1805 года продолжает изучаться и на следующем уроке, где перед читателями-школьниками — Лысые Горы, барская усадьба в глубине России. Проблемный вопрос четвертого урока: «Чем горды Болконские? Что отличает их от семьи Ростовых?» Аристократизм, интеллектуальность, забота о государственных интересах, широта политической мысли и строгая требовательность, даже максимализм в отношении к себе и людям выделяют Болконских, подчеркивают их несходство и с Петербургом, и с Москвой. Война 1805 года представляется старому князю Болконскому «кукольной комедией». Но уж если она идет, его сын не должен отсиживаться дома. Князь Андрей, во многом разделяющий мнение Пьера и отца о напрасности этой войны, все же стремится принять в ней участие, считая, что война способна разорвать «заколдованный круг» бессмысленной и ничтожной светской жизни.

Основной прием этого урока — заочная экскурсия в Лысые Горы, которую готовят сами ученики. В результате они постепенно накапливают наблюдения о героях, видят отличие Ростовых от Болконских, понимают отношение автора к семействам.

Первые уроки носят характер «крупных планов», так как ученикам надо войти в роман, освоиться с его композиционной свободой, когда параллельно перед ними предстают разные круги русской жизни, внутренне сопоставляемые автором. Следующий урок — «Шенграбен и Аустерлиц в судьбах героев и армий» предполагает уже более свободное владение девятиклассниками материалом романа. Опишем этот урок подробнее, чтобы показать, как возникает и разрешается проблемная ситуация в сознании учеников. Здесь мы решаем вопрос: «Почему русские победили при Шенграбене и потерпели поражение под Аустерлицем?», сопоставляя два соседствующих в романе эпизода. Однако конфликтно сформулированный вопрос — условие, но еще не

осуществление проблемной ситуации. Намеченное в вопросе противоречие нужно углубить, обнаружив все против, которые на первый взгляд предрекают разгром русских при Шенграбене, и все за, которые как будто обещают успех при Аустерлице.

Неопределенность, сложность отношений к войне 1805 года, чуждость ее солдатам, «почти безвыходное положение» армии Кутузова, преследуемой Наполеоном и не поддерживаемой австрийцами, — такова общая ситуация перед Шенграбеном, которая выясняется на смотре в Браунау. Смотр для Л. Толстого — заставка к будущим событиям. На уроке мы сопоставляем этот эпизод со смотром в Ольмюце.

В сущности, смотр и в Браунау, и в Ольмюце оказывается занавесом, который скрывает истинное положение вещей. В дальнейшем ходе урока обнаруживаем, почему четырехтысячный отряд Багратиона сумел отбить все атаки французов, спасти русскую армию, дав ей время для отступления. Победа, по мнению Л. Толстого, приходит лишь тогда, когда каждый участник боя чувствует себя необходимым звеном общей цепи событий. Сила создается единством стремления выстоять, которое одушевляет всех участников Шенграбена.

При Аустерлице все было иначе. Несовпадение ожидаемого результата и реального исхода этого сражения, внешняя внезапность и внутренняя неизбежность катастрофы могут быть обнаружены в контрастном сопоставлении основных эпизодов. Предложив вспомнить общее настроение на смотре в Ольмюце («чувство самозабвения, гордого сознания могущества»), учитель просит девятиклассников найти эпизоды, опровергающие эти представления (эпизоды на Праценских высотах и на плотине Аугеста). Таким же образом проводится сопоставление эпизодов: Александр I в Вишау — встреча Ростова с императором в конце сражения; военный совет — линия фронта в сражении; мечты князя Андрея о Тулоне — раненый князь Андрей и Наполеон.

Контрастные столкновения эпизодов помогают ученикам увидеть иллюзорность надежд, владевших участниками Аустерлицкого сражения, и неизбежность тех превращений, которые произошли: Александр I, казавшийся «солнцем» Николаю Ростову, теперь не похожий на себя жалкий, плачущий всадник. Диспозиция Вейротера, пригодная для парадов, обернулась кровавым хаосом боя. Честолюбивые мечты князя Андрея о славе представились ему мелкими («Все обман, кроме этого бесконечного неба»), и сам герой мечтаний Болконского померк в его глазах: «Глядя в глаза Наполеону, князь Андрей думал о ничтожности величия».

Общий смысл всех этих превращений открывается в символическом сквозном образе Аустерлица — это туман. Утро Аустерлица открывается картиной всеохватывающего тумана, который «так силен», что вызывает неуверенность и замешательство войска. Но не только утренний туман был причиной «срама» при

Аустерлице. Истинная причина катастрофы — туман в сознании, в душах людей. Туман тщеславия, самолюбия, честолюбивой гордости владеет теми, кто затеял сражение. Туман «гордой славы» повелевает Александром и Наполеоном, Вейротером и Ланжероном, князем Андреем и даже Николаем Ростовым. Итогом Аустерлица было то, что люди от этого тумана освободились. Не случайно описание сражения, начавшееся картиной зыбкого, неверного тумана, завершается образом ясного, высокого неба, «синеющей бесконечности».

Образы тумана и неба оказываются ключевыми в осмыслении Аустерлица. Туман и ясное небо соседствуют и противостоят здесь, как заблуждение и истина, как гибель и спасение, как обман и трезвость. Аустерлиц рассеивает туман, охвативший всех. Аустерлиц — крушение надежд. Так разрешается проблемная ситуация, приковывая внимание учеников и к содержанию, и к форме художественного произведения.

Уясняя особенности проблемной ситуации на уроках литературы, мы хотели бы подчеркнуть, что она — основа, единица проблемного анализа. Но отдельные уроки, построенные так, еще не создают проблемного пути разбора. Уроки подобного типа, как приведенный, могут быть включены и в целостный анализ, и в рассмотрение системы образов произведения.

Проблемный же анализ как специфический путь разбора предполагает, что вопрос, возникший в сознании учащихся при встрече с литературным произведением, организует сам процесс изучения. Поиски решения общего, «перспективного» вопроса приводят к возникновению новых, дополнительных. Решение одного вопроса вызывает появление другого. Проблемный анализ — это своего рода «цепная реакция» вопросов, разборов, построений на сцеплении проблемных ситуаций, не замыкающихся рамками одного урока. На каждом из них новые ситуации оказываются развитием общей, исходной. Таким образом, проблемная ситуация пробуждает в учениках потребность в анализе, ведет к углублению поисковых мотивов в нем, создает непрерывность разбора.

При работе над вторым томом мы продолжаем размышление над общим, перспективным вопросом, возникшим в процессе анализа романа, но акцент делается на такой проблеме: «Какие начала в человеке ведут его, по мысли Толстого, к счастью: добро, ум, красота, близость к природе?».

Во втором томе жизнь государственная, «историческая» оказывается на периферии романа (реформы Сперанского, Тильзит). В центре внимания — «мирная жизнь», которая далеко не всегда приводит людей к единению, миру. Работа над вторым томом строится не на сопоставлении эпизодов, а на прослеживании мотивов, раскрытии сквозных линий, объединяющих далеко отстоящие друг от друга в тексте события.

Пятый урок «Взлеты и падения мирной жизни» органи-

зуется проблемным вопросом: «Что оказывается причиной катастроф и что приводит героев к просветлению, счастью?» Предложив ученикам выбрать в романе сцены, повествующие о минутах счастья, катастрофах, пережитых одним из героев, даем им возможность в пересказе освоить такой характерный для Толстого прием повествования, как внутренний монолог (рассказ от имени Ростова о радости возвращения домой и проигрыше, от лица княжны Марьи о выздоровлении Николеньки и причудах отца и т. д.). Урок приводит учеников к мысли о трудностях «мирной жизни» и необходимости для лучших героев постоянных поисков ее смысла.

Шестой урок «Князь Андрей и Пьер в поисках «общей» жизни» ставит учеников перед дилеммой: «Кто из героев более прав в богучаровском споре и в своих действиях?» По форме этот урок может проходить как диспут, в котором сторонники Пьера и Андрея аргументируют свои мнения. Учитель озабочен тем, чтобы спор охватывал важные для анализа вопросы: почему лучшие герои Толстого тягостятся жизнью своего круга? Почему ни хозяйственная деятельность в имении, ни государственная в Петербурге не могут удовлетворить Андрея? Отчего Пьер увлечен масонством и почему разочаровался в нем? В чем сходство и отличие героев в поисках «общей» жизни? Почему Пьер и Андрей любят Наташу?

Седьмой урок «Искусство и любовь» переключает внимание учеников на эпизоды, связанные с Наташей Ростовой (пение, бал, пляска у дядюшки, театр и др.), и приводит класс к разрешению таких проблемных вопросов: «Родственны ли для Толстого стихии искусства и любви? Как разделяет Толстой искусственное и природное, естественное? Почему его герои подчас не в силах отличить одного от другого? Почему Наташа увлеклась Анатоном Курагиным?» Урок включает в себя прослушивание музыки и сравнение портретов героев в восприятии Наташи Ростовой.

Восьмой урок «Зовущее небо» ставит перед учениками вопрос: в чем природа помогает лучшим героям Толстого? Эпизоды «Небо Аустерлица», «Весна в Отрадном», «Охота», «Комета» сопоставляются с картинами русских художников, что помогает понять девятиклассникам своеобразие отношения Толстого к природе и художественную оригинальность ее изображения в романе. Композиционный анализ (сопоставление эпизодов) открывает ученикам взгляд автора, убежденного во властной и очищающей силе природы, которая помогает людям преодолеть отчуждение и обрести единство с миром и друг с другом.

Материал III и IV томов романа рассматривается более обобщенно с выделением основных событий Отечественной войны 1812 года.

Девятый урок «Настоящая война» характеризует отношение героев романа и народа к вторжению Наполеона и

предлагает решить проблемный вопрос: «В чем преступление Наполеона и подвиг Кутузова?»

Десятый урок «Бородино» объединяется вопросом: «Почему Бородинское сражение стало нравственной победой русских?» Урок может проходить в форме обсуждения фрагментов из фильма С. Бондарчука «Война и мир» и сопоставления их с текстом романа.

Одиннадцатый урок «Смерть и возрождение» сопоставляет судьбы героев и организуется вопросом: «Почему погиб князь Андрей, а Пьер выжил?» Сопоставление облика и поведения героев в ходе войны и в эпилоге романа позволяет ученикам понять логику развития характеров, неизбежность прихода Пьера к декабризму.

Двенадцатый урок «Мысль народная» ставит перед учениками вопрос: «Кто победил французов?» Сопоставление жизни светского круга и партизанской войны, анализ философских отступлений подводит итог изучению романа и помогает сформулировать ответ на общий, перспективный вопрос, поставленный вначале.

Краткое изложение общего плана анализа романа помогает представить, как меняются, становятся более общими проблемные ситуации в ходе изучения произведения. Постепенное усложнение характера вопросов, объема материала, включенного в разрешение проблемной ситуации, оказывается необходимым условием успешного приобщения школьников к сложному и огромному по масштабам художественному миру романа-эпопеи Л. Толстого.

ЛИТЕРАТУРА

Браже Т. Г. Целостное изучение эпического произведения. М., 1964.
Гуковский Г. А. Изучение литературного произведения в школе. М.—Л., 1966.

Лесохина Л. Н. Нравственное развитие учащихся в процессе изучения литературы.— В кн.: Искусство анализа художественного произведения. М., 1971.

ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ

Пути анализа художественного произведения определяют общее направление работы над ним. Но сам процесс изучения обладает некоторой автономностью и имеет собственную структуру: независимо от выбора пути он будет складываться из последовательно сменяющихся этапов. О них впервые сказал в методике Н. М. Соколов. Эти этапы включают вступительные занятия к изучению произведения, работу над текстом (организацию чтения и анализ-разбор) и заключительные занятия.

Вступительные занятия к изучению литературного произведения.

Задача учителя — сделать все возможное, чтобы каждая встреча читателя-школьника с писателем была яркой, обогащаю-

щей, запоминающейся надолго. Умелая подготовка этой встречи во многом обеспечивает успех.

✓ Вступительные занятия почти всегда оказываются необходимыми: они призваны подготовить учеников к восприятию произведения, обеспечить правильность его понимания, возбудить интерес, создать наиболее благоприятную эмоциональную атмосферу. Можно уточнять, видоизменять и конкретизировать эти задачи (сообщение необходимых исторических, биографических сведений, объяснение непонятных слов и т. д.), но попытки строгой классификации вступительных занятий, как показывает исторический опыт, оказывались малопродуктивными, ибо, с одной стороны, школьная практика выдвигает новые задачи и типы вступительных занятий, с другой — на практике они смешиваются, переименовываются, почти никогда не существуют в чистом виде. Трудно регламентировать и объем вступительных занятий. Он может быть весьма различен — от 5—20 минут в младших классах до целого урока в старших. Твердо можно говорить о том, что разнообразной должна быть методика этих занятий — слово учителя, беседа по личным впечатлениям, рассмотрение картин, предварительные творческие работы с последующим их обсуждением, использование технических средств, разного рода экскурсии, включая и заочные, и т. д. Объем, содержание и методика проведения вступительных занятий определяются спецификой произведения, воспитательными и учебными задачами, возрастными особенностями учащихся.

Г На вступительных занятиях в классе необходимо поднимать вопросы и предлагать задания, устанавливающие связь с ранее изученными и самостоятельно прочитанными произведениями. Но связь эта не может каждый раз осуществляться в виде одного и того же дежурного вопроса: «Какие произведения данного автора вы читали?» Она должна стать гораздо органичнее и серьезнее. Например, во вступительном слове о «Песнях» Горького учитель расскажет о подъеме революционного движения в России, о подготовке революции 1905 года, обратив внимание учащихся на то, что молодого писателя в это время неотступно волновали вопросы, как надо жить, какими должны быть люди, чему они должны отдавать свою жизнь. Именно эти вопросы и должны обсуждаться в классе. Обе «Песни» — размышление о смысле человеческой жизни, призыв прожить ее достойно и мужественно. Вопрос «Как жить?» в разные времена решается по-разному и всегда волнует юные сердца. Именно ему лучше и подчинить вступительное слово педагога, чтобы, слушая «Песни», семиклассники прежде всего поняли бы, что они нужны людям не только как прекрасный памятник героине прошлого, но и как бессмертное произведение искусства, отвечающее запросам современности.

Л Понимая условность и относительность разграничения разных видов вступительных занятий, для удобства и большей четкости

изложения выделим все же наиболее распространенные и значительные из них: вступительные занятия, помогающие понять историческую эпоху, отраженную в произведении или относящуюся ко времени его создания; вступительные занятия, дающие определенный угол зрения на произведение или вводящие в его тематику; занятия, основанные на использовании жизненного опыта и живых наблюдений учащихся; занятия, связанные с использованием биографического материала, и т. д.

Принцип историзма в изучении литературы в средней школе требует знания исторической эпохи, в которой создавалось художественное произведение и которая изображена в нем.

Практика показывает, что на вступительных занятиях, особенно в младших классах, исторические экскурсии часто оказываются необходимыми.

Классифицируя вступительные занятия, иногда выделяют в особую группу те, основная задача которых — возбудить интерес учащихся к произведению и к вопросам, в нем поднятым. Сообщение же исторических сведений и объяснение непонятных слов призваны решать другую задачу — обеспечить правильность понимания произведения. Здесь опять-таки сказывается условность попыток классификации вступительных занятий. Любое из них должно возбуждать интерес к произведению, в том числе и сообщением исторических сведений. Надо, чтобы эпоха предстала перед учащимися живописно и красочно.

Этого можно достигнуть, если стремиться прежде всего к воссозданию эмоционального облика эпохи, используя произведения художественной литературы, смежных видов искусства, воспоминания современников, исторические документы. Многие дают для постижения изображенного времени само изучаемое произведение. Поэтому вступительное занятие не должно давать исчерпывающей характеристики эпохи, оставляя простор для предстоящего анализа.

Так, в IV классе перед чтением рассказа «Метелица» Фадеева важно воссоздать эмоциональный образ времени. Надо, чтобы детские сердца взволнованно забились при рассказе о мужестве дальневосточных партизан, чтобы их увлекла высокая романтика славных подвигов. А это возможно, если на уроке прозвучат партизанские песни времен гражданской войны, отрывки из стихотворений Багрицкого и других поэтов, помогающие понять и внутренне пережить это славное время. Учащимся можно показать картины художников, рисующие героинку партизанской борьбы (В. Карев. «Партизаны Сибири», Шаталин. «По долинам и по взгорьям», Б. Иогансон. «Допрос коммунистов» и т. д.). Тогда слово учителя о подвигах партизан, об участии самого юного Фадеева в революционных событиях на Дальнем Востоке будет воспринято учениками ярче и глубже. Последующий рассказ об отряде Левинсона и чтение соответствующих отрывков романа дополняет атмосферу взволнованности и интереса, столь

важную для восприятия изучаемого произведения. А дальше сам текст поможет школьникам почувствовать и понять время, воссозданное Фадеевым.

Другой пример — вступительное занятие к «Песне про купца Калашникова» Лермонтова. Произведение невозможно глубоко понять, не получив необходимых сведений о сложной эпохе Ивана IV, о характере и деятельности грозного царя, об опричнине, о семейных отношениях, бытовых реалиях и укладе жизни того времени. На уроках истории учащиеся знакомятся со временем Ивана Грозного, но этого недостаточно. Учитель литературы, опираясь на имеющиеся у них знания, на вступительном занятии может поставить иную задачу — показать, какую жизнь получила эпоха Грозного в искусстве. С этой целью полезно рассмотреть картину В. Васнецова «Иван Грозный», побеседовать о прочитанных ребятами литературных произведениях, посвященных тому времени, — «Князь Серебряный» А. Толстого, «Зодчие» Д. Кедрина, познакомить с народными песнями о Грозном.

Для того чтобы стал ясен характер отношений Калашникова с женой и братьями, бытовые реалии и уклад его домашней жизни, прочтем небольшие отрывки из «Домостроя», которые всегда выслушиваются и обсуждаются с живым интересом.

Воссоздать в представлении учащихся внешний облик и картину нравов Москвы XVI—XVII вв. можно, показав картины А. П. Рябушкина «Семья купца», «Русские боярышни XVII века», «Московская улица XVII века», а также исторические пейзажи А. Васнецова, посвященные изображению Москвы XVII в.¹

Принято выделять в особую группу вступительные занятия, на которых объясняются непонятные учащимся слова. Это задача важная, но частная, обычно подчиненная более существенной и объемной. Какие слова чаще всего не понимают учащиеся? Те, что связаны с отдаленной от них эпохой, обычаями и событиями. Так, в «Песне о вещем Олеге» Пушкина им незнакомы слова, относящиеся к верованиям древних славян, к княжеской дружине, к вооружению древнего воина; в «Песне про купца Калашникова» — те, что относятся к эпохе Ивана IV и быту Москвы XVI в. Нет необходимости выделять объяснение их в особый вид вступительных занятий, они должны монтироваться в общий рассказ или беседу, на чем настаивала еще М. А. Рыбникова: плохо, когда перед изучением «Песни о вещем Олеге» «учитель механически перебирает такие слова, как «тризна», «секира» и т. д.: «тризна» — вот что, а «секира» — вот что. Я постаралась дать моим ученикам живую картину: приблизила к ним Олега, как первого киевского князя, и рассказала о том, как он объединил вокруг себя славян...

¹ Разумеется, не следует на одном уроке использовать все перечисленные произведения искусства, дело учителя — выбрать то, что кажется ему наиболее приемлемым и целесообразным.

В рассказе попутно был дан весь набор вооружения (шлем, щит, лук, копье и т. д.). Потом было указано, какое значение имел для витязя конь, как его убивали на тризне князя-воина...»¹

Перед изучением рассказа Тургенева «Муму» требуется исторический комментарий, помогающий ученикам представить себе помещичье-усадебный быт крепостнической России. Именно к этой области относится и большая часть слов, непонятных им в произведении. Поэтому на вступительном занятии с помощью картин интересно совершить заочную экскурсию, в которой учащиеся увидят усадебные парки и помещичьи дома, интерьеры комнат, познакомятся с владельцами этих усадеб и их крепостными. То, чего дети не увидят на полотнах художников, учитель дополнит своим рассказом.

Таким образом может быть осуществлен «ввод» в эпоху, объяснены многие непонятные слова, создан эмоциональный настрой, вызван интерес учащихся к произведению. Хочется предостеречь педагога от неумеренного объяснения непонятных слов на вступительных занятиях: объяснять нужно только те из них, которые необходимы для общего правильного понимания произведения, а также те, что легко монтируются в стержневую тему вступительного занятия.

Конечно, перед чтением басни Крылова «Квартет» надо объяснить слово «квартет» и название упомянутых в басне музыкальных инструментов. Перед изучением «Песни про купца Калашникова» необходимо разъяснить лишь слово «опричник», другие малоизвестные слова («парча», «аргамак», «трапеза», «заутреня» и др.) лучше вмонтировать в общий разговор о событиях и обычаях эпохи Грозного.

Другой разновидностью вступительных занятий могут быть такие, которые формируют определенный угол зрения на произведение. Но и эти занятия должны быть подчинены общей установке — вызвать интерес к художественному тексту и помочь правильному его пониманию. Нередко бывает так, что к началу работы над произведением оно уже прочитано учащимися — самостоятельно или по заданию учителя. Нужно ли в этом случае вступительное занятие? Да, если оно тесно смыкается со всей системой уроков и помогает расставить необходимые воспитательные акценты на занятиях. Здесь педагог особо выделит те проблемы, темы или вопросы, на которых в процессе анализа остановится более подробно. Когда ученики затем перечитывают произведение, они видят в нем то, что при первом чтении оставалось незамеченным. (Конечно, угол зрения на произведение вступительные занятия могут формировать и в том случае, когда оно еще не прочитано; это обычно имеет место перед изучением большого по объему, многопроблемного эпического произведения.)

¹ Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения, с. 81.

✓ Вступительные занятия могут быть многообразны, но выбор содержания, проблемы и методики их проведения не должен быть случайным. Все определяется спецификой произведения, общим направлением последующего анализа, теми воспитательными задачами, которые учитель считает необходимым поставить. Приведем примеры разных вступительных занятий, дающих определенный угол зрения на одно произведение — на рассказ Тургенева «Бежин луг», и покажем чем обусловлен выбор каждого варианта.

Если учащиеся класса, как это часто бывает, равнодушны к описаниям природы в эпическом произведении и если поэтому одной из задач при чтении и анализе «Бежина луга» преподаватель считает воспитание чувства любви к природе, то на вступительном занятии целесообразно подготовить учащихся к встрече с природой в тургеневском рассказе, эмоционально и психологически настроить их на эту встречу.

В тургеневских пейзажах отчетливо проступает авторское «я», а тема «человек и природа» в их сложном взаимодействии является главной в «Бежине луге». Поэтому вступительное занятие может представлять собой заочную экскурсию в Спасское-Лутовиново и его окрестности.

Если же учитель в центр анализа рассказа намерен поставить мальчиков и показать отношение к ним Тургенева, объяснить, что для писателя эти мальчики — крестьянский мир в миниатюре, с его многообразием и одаренностью народных характеров, изображенный им с величайшей любовью, — в этом случае на вступительных занятиях может иметь место беллетризованный рассказ преподавателя о «Записках охотника» и показ наиболее значительных крестьянских типов, изображенных художником. Учитель расскажет о Хоре и Калиныче, о Якове Турке, о Касьяне с Красивой Мечи, о Бирюке. Здесь же полезно продемонстрировать портретную галерею крестьянских типов, созданную И. Н. Крамским («Сидящий крестьянин», «Мина Моисеев», «Полесовщик»), В. М. Васнецовым («Иван Петров»), И. Е. Репиным («Мужичок из робких»). Рассматривая эти полотна, школьники будут решать, с кем из тургеневских крестьян их можно в той или иной степени сравнить. Такого рода работа сразу сосредоточивает интерес и внимание на отношении Тургенева к мальчикам, прежде всего Павлуше и Косте, как наиболее значительным и одаренным натурам, предполагает острую постановку нравственно-эстетических проблем. При таком вступительном занятии учащимся впоследствии может быть предложен вопрос, поставленный в свое время М. А. Рыбниковой, носящий проблемный и даже исследовательский характер: «Попробуйте поставить в связь характеры этих мальчиков с образами взрослых крестьян в «Записках охотника»: кто из кого разовьется?»

На уроках литературы всегда полезны связи с ранее пройденным и самостоятельно прочитанным материалом. Связи эти могут

устанавливаться по разным линиям, в частности и по линии тематической. Перед изучением «Бежина луга» можно провести вступительное занятие на тему «Судьбы русских детей в разные эпохи». В беседе легко включаются изученные ранее произведения («Крестьянские дети» Некрасова, «Дети подземелья» Короленко, рассказ «Метелица» Фадеева, «Белеет парус одинокий» Катаева и др.), тематически близкие полотна художников (Перов, Маковский, Богданов-Бельский), самостоятельно прочитанные школьниками литературные произведения. Дело учителя — отобрать и ограничить материал. Интересно познакомить учеников и с такими колоритными зарисовками крестьянских ребятшек в «Записках охотника», как поэтическая Аннушка («Касьян с Красивой Мечи»), дочь Бирюка — печальная маленькая Улита, живущая в нищете, трудах и одиночестве, хитроватый Антропка из рассказа «Певцы», не желающий подвергнуться порке, и др.

Если для учителя особенно важно обратить внимание учащихся на построение рассказа «Бежин луг», проследить последовательность и взаимосвязь отдельных его компонентов, то на вступительном занятии можно использовать картину Маковского «Ночное», а затем, опираясь на личные впечатления и фантазию школьников, предложить им воображаемую прогулку (с сюжетной схемой, близкой тургеневскому рассказу). Пусть они представят себе, что заблудились и заночевали у костра, пусть постараются вообразить, что чувствуют и о чем рассказывают дети у костра, каков может быть их внешний облик, какой представляется ночью в свете костра окружающая природа и т. д. После такой беседы учащиеся с особым интересом относятся к описанию блужданий охотника, детишек у костра, картинам ночной природы в рассказе.

Все приведенные варианты одинаково правомерны. Выбор того или иного из них зависит от состава учащихся, класса, от поставленных учебно-воспитательных задач, от всей системы уроков по изучению тургеневского рассказа.

Эффективными в IV—VII классах оказываются вступительные занятия, отправной точкой которых являются жизненные впечатления школьников. Воссоздание собственных впечатлений бывает особенно уместным в связи с изучением пейзажной лирики, а также небольших по объему произведений, героями которых являются дети или где речь идет о явлениях, близких и знакомых учащимся.

Обращение к жизненным впечатлениям ребят обычно бывает плодотворно, ибо восприятие литературного произведения в сильнейшей степени зависит от их прошлого опыта. Поэтому очень важно при чтении стихотворений о зиме Пушкина, Тютчева, Есенина предварительно организовать жизненные наблюдения или активно мобилизовать на уроке прошлый опыт учащихся. Так, например, хорошие результаты получаются, когда мы предлагаем детям понаблюдать картины зимней (осенней, весенней) природы, предварительно выбрав какой-то частный объект, и написать или рассказать о своих впечатлениях.

Перед изучением пейзажа в литературном произведении в IV—VI классах творческие работы, основанные на наблюдениях за живой природой с их последующим обсуждением в классе, являются вполне закономерным и желательным видом работы. В результате обсуждения ученических сочинений обычно выясняется, что каждый воспринимает зиму по-своему, ибо она богата и многообразна в своих проявлениях. После собственной попытки творчества учащимся легче бывает понять, что каждый поэт обогащает нас своим видением зимы (весны или осени), в них пробуждается интерес к литературному пейзажу, их собственные представления оживляются, активизируются.

На вступительных занятиях к изучению пейзажной лирики многими учителями с успехом используются произведения живописи, особенно картины художников-пейзажистов — Шишкина, Васильева, Левитана, Остроухова, Грабаря и многих других. По этому вопросу имеется обширная методическая литература¹. Хочется лишь отметить, что проведение такого рода занятий требует достаточно высокой искусствоведческой культуры самого учителя.

✓ Биография писателя в IV—VII классах специально не изучается. Однако программа предусматривает обращение к биографическому материалу: в учебниках-хрестоматиях для этих классов перед произведениями публикуется материал о писателях. Обычно это краткие, популярно написанные статьи составителей учебников, дающие общий взгляд на писателя и рассказывающие о фактах, которые связаны с изучаемым произведением (например, в книге для V класса — статьи о Пушкине, Лермонтове и др.). Иногда же приводятся фрагменты из работ литературоведов или воспоминаний о писателе («Родная литература» для VII класса). При изучении «Детства» Горького и «Школы» Гайдара программа предлагает раскрыть «жизненную основу» этих повестей, что, конечно же, диктует обращение учителя к фактам жизни писателя. Каков же может быть характер встреч с жизнью писателей?

Наиболее распространено сообщение того биографического материала, который устанавливает прямую связь между произведением и жизнью писателя. Так, трудно изучать отрывок из стихотворения Некрасова «На Волге», не рассказав предварительно о детстве писателя, проведенном в помещичьей усадьбе на берегу великой русской реки, обо всем, что составило автобиографическую основу произведения. Перед изучением повести Катаева «Белеет парус одинокий» учитель расскажет, как много общего между детством писателя и его маленького героя Пети Бачея:

¹ См. об этом: Розенблат Г. Г. Картина на уроках литературного чтения в V—VII классах. Л., 1956; Курдюмова Т. Ф. Пейзаж — средство эстетического воспитания. М., 1965; Эстетическое воспитание в восьмилетней школе. М., 1963, и др.

семья, жизнь в Одессе, любовь к морю, участие в событиях, связанных с революцией 1905 г., и т. д. Рассказ о работе К. М. Симонова в качестве фронтового корреспондента в годы Великой Отечественной войны обычно предваряет чтение «Сына артиллериста».

Перед изучением «Василия Теркина» Твардовского рассказывается об авторе как активном участнике Великой Отечественной войны. Произведение совсем по-иному воспринимается учащимися, когда они узнают о том, что многое роднит автора и героя, что поэт сам в годы войны, будучи военным корреспондентом, прошел тот трудный путь, по которому ведет своего героя, и большая внутренняя близость между ними не случайна.

Но нередко бывает и так, что нужен не рассказ или беседа о событиях из жизни писателя, нашедших отражение в произведении, не прямые параллели и биографические связи, а выявление тех сторон личности и внутреннего мира писателя, которые проступают в произведении.

Такого типа разговор о писателе формирует у школьников одновременно и определенный угол зрения на произведение. Разумеется, он не исключает и сообщения минимального количества биографических фактов, но отбор их должен быть подчинен задаче обрисовки нравственного облика писателя. Такого типа вступительные занятия уместны перед изучением произведений Паустовского, Пришвина, Чехова, Л. Толстого, Твардовского.

Перед анализом поэмы Твардовского «Василий Теркин» в VII классе, например, будет лучше, если учитель не только изложит факты, связанные с фронтовой деятельностью писателя, но и расскажет о нем, как о человеке с сильно развитым чувством гражданского долга. Твардовский, как и его герой, всегда чувствовал себя «за все в ответе»; его отличало страстное стремление к справедливости, к правде.

Таким образом, помимо задач, обычно ставящихся на вступительном занятии, может быть названа еще одна, непосредственно связанная как с введением биографического материала, так и с характеристикой эпохи: мы не просто готовим учащихся к пониманию изучаемого произведения — мы готовим их к пониманию авторской позиции, авторского взгляда на героев, события, жизнь.

В VI классе изучается «Школа» Гайдара. Это, можно сказать, классическое произведение детской литературы, вполне соответствующее интересам и уровню развития шестиклассников. Главное в произведениях Гайдара, и в «Школе» в частности, — сочетание высокого и светлого лиризма, романтической воодушевленности с особым, неподражаемым, чисто гайдаровским юмором. Перед изучением «Школы» на вводном этапе учитель может дать на уроке необходимый биографический материал, создать живое ощущение эпохи, но главное — подготовить учащихся к восприятию позиции автора, выражающего самые передовые и гуманные идеалы своего времени. На вступительном занятии к «Школе»

обычно читается приведенная в учебнике «Автобиография» Гайдара, что вполне естественно и уместно. Но учащиеся поражает одна деталь: хотя автобиография — это рассказ писателя о своей жизни, о себе-то как раз Гайдар почти и не пишет. В центре «Автобиографии» неожиданно оказывается история о том, как под Киевом умирал его друг, курсант Яша Оксюз. Он умирал и бредил, но Гайдар постигал каждую его почти невысказанную мысль, знал, «что он хочет и торопится сказать, чтобы били мы белых и сегодня, и завтра, и до самой смерти», и что «нет силы, которая сломила бы Советскую власть ни сегодня, ни завтра. И это все». И этот рассказ о трагической прекрасной смерти борца «за светлое царство социализма», такого юного и исполненного такого страстного желания сделать людей счастливыми, Гайдар помещает в центре своей «Автобиографии». Почему же?

Вспоминаем концовку «Школы», где, тяжело раненный, Борис Голиков почти так же, теми же словами и чувствами встречает свой, как он думает, смертный час. Многие его друзья уже погибли так же, как Яша Оксюз! «Теперь их нет, и меня не будет». «...Один раз сказал мне Цыганенок: «С тех пор я пошел искать светлую жизнь... Один не нашел бы, а все вместе должны найти... Потому охота большая».

— Да, да! Все вместе, ухватившись за эту мысль прошептал я, — обязательно вместе. — Глаза сомкнулись, и долго молча думал я о чем-то незапоминаемом, но хорошем-хорошем».

Герой может погибнуть, но мечта его не умирает — благородная мечта о том, чтобы сделать людей счастливыми пусть даже ценой собственной жизни. На этом занятии может быть прочитана светловская «Гренада». Как связана «Гренада» со «Школой» Гайдара и с гибелью Яши Оксюза, шестиклассники объяснят сами. Прослушав «Гренаду», пусть ребята ответят на один лишь вопрос: какое чувство преобладало у них, когда они слушали стихотворение — сочувствие хлопцу, сожаление о его ранней гибели; восхищение хлопцем и его мечтой; восхищение легендарным временем и его героями? В финале этой темы могут прозвучать такие песни времен гражданской войны, как «Орленок», «Там вдали за рекой...», сходные по мотивам и настроению с прочитанными строками Гайдара и Светлова.

Но должна быть раскрыта на вступительном занятии к «Школе» другая сторона личности Гайдара — то, что писатель был человек веселый, жизнерадостный, наделенный редкостным даром юмора, неповторимым обаянием, искренностью, даже простодушием и способностью подмечать и создавать удивительное в жизни. Чтобы ярче обнаружить перед учащимися эти его качества, учитель может воспользоваться воспоминаниями К. Г. Паустовского о Гайдаре.

Иногда материал одного вступительного занятия к произведению «срабатывает» в течение какого-то длительного срока при изучении разных произведений, близких тематически. Так, вслед за

«Школой» в VI классе изучается «Чапаев» Фурманова. Разумеется, в последнем случае акценты на вступительном занятии должны быть расставлены иначе — речь пойдет не о юных безвестных рыцарях революции, а о прославленных легендарных ее героях, но связь материала обоих вступительных занятий несомненна: одно дополняет и эмоционально усиливает другое. Так же обстоит дело при изучении произведений Симонова и Твардовского, посвященных Великой Отечественной войне, и в ряде других случаев.

Каждое вступительное занятие, подготавливающее встречу с произведением писателя и, следовательно, с ним самим, требует продуманности, тщательного отбора материала. Приведем возможный вариант вступительного занятия к «Кладовой солнца» Пришвина, намеренно обнаруживая ход предварительных размышлений и обосновывая его содержание и методику.

Как организовать первую встречу юных читателей с автором «Кладовой солнца»? Ключом к пониманию произведений Пришвина, по утверждению самого писателя, является «вживание в природу»: «Вот это вживание в природу и является ключом к моей литературе, если только понадобится кому-нибудь этот ключ». Следовательно, для того чтобы лучше понять Пришвина, нужно, во-первых, попытаться организовать «вживание в природу» самих учащихся и, во-вторых, рассказать, по возможности подкрепив рассказ зрительным рядом впечатлений, дневниковыми записями или отрывками из произведений, о том, как «вживался» в нем сам писатель.

Пятиклассникам можно предложить перед изучением «Кладовой солнца» понаблюдать за изменениями в природе, самостоятельно выбрать объект наблюдения, сделать короткие, дневникового типа записи наблюдений, придумать — в соответствии со временем года — заголовки для них; если удастся — сфотографировать объект наблюдения. Есть и еще одно важное высказывание Пришвина: душою своих произведений он считает «прирожденное устремление в какую-то неведомую страну». «Совсем маленьким мальчиком я понимал ее (неведомую страну.— Т. 3.) как страну голубых боров, из первого класса гимназии пробовал убежать в какую-то Азию, в юности эта страна была похожа на что-то, что мы называем теперь Родиной». Позже для Пришвина эта страна окажется страной детства, в которой можно увидеть золотой луг, кладовую солнца, край дедушки Мазая...

Как известно, это «прирожденное устремление в какую-то неведомую страну» является определяющим качеством Митраши, маленького героя «Кладовой солнца», и пятиклассникам бывает интересно обнаружить в Митраше то, что сам Пришвин считал доминантой своего характера и творчества.

С именем Пришвина прочно соединялось слово «волшебник». Поэт-моряк Дмитрий Тихонов пишет:

Когда у Полярного круга
Темно в снегопаде густом,

Беру я, как верного друга,
Волшебника Пришвина том.

И в каком только смысле это слово не употребляется! Об этом тоже нужно говорить на вступительном занятии, потому что «Кладовая солнца» — «сказка-быль», и хочется, чтобы учащиеся представили себе, чем была сказка в жизни и творчестве Пришвина. Оказывается, ему давно хотелось написать произведение, подобное сказке и понятное всем. «...Я хочу создать сказку без Ивана-царевича и Бабы Яги и сделаться современным сказителем», — говорил писатель. Его стремление в «неведомую страну» — постоянная сказка его жизни. Он как бы перекинул волшебный мост между человеком и природой. Пришвин говорил: «Самая наша обыкновенная жизнь наполнена великих чудес». И он щедрой рукой волшебника рассыпает эти чудеса перед читателем-другом, для которого он пишет, которому хочет подарить сказку, радость открытия мира. Пусть ученики приготовятся к необычному и увлекательному путешествию в мир пришвинских книг, в мир открытой им природы.

У Пришвина есть книга «За волшебным колобком». И вот «катится, катится волшебный колобок за синие моря, за высокие горы, в край непуганых птиц, в неведомую страну». А эта неведомая страна часто оказывается совсем близко, надо только увидеть... И Пришвин учит не только любоваться природой, но пытливо вглядываться в нее, проникать в жизнь животных, примеряя ее к нашей человеческой жизни. «Вы думаете, там это птичка сидит на сучке, носик чистит? Кто знает, — может быть, когда-нибудь глядел, глядел на нее неумытый человек — себе тоже носовой платочек завел», — отмечал художник в своих записных книжках.

Пришвин писал только о том, что сам видел и пережил. Он обошел — а позднее объехал — всю страну с удочкой и фотоаппаратом в руках; записывал все, что видел, записывал всегда — на охоте и на рыбалке, в лодке или на пеньке, записывал на листках блокнота и на спичечном коробке (можно показать фотографию, сделанную в Дунине: Пришвин на пне в лесу, с записной книжкой в руках. Рядом корзина с грибами и собака Ярик (т. 3)¹).

В этих записях — вся жизнь писателя, жизнь лесов и полей, зверей и птиц, вечная смена времен года. Вот он сидит на поваленном дереве (фотография — Пришвин с собакой на поваленных старых деревьях, т. 6), слушает шелест трав и шепот листьев, треск сломавшегося сучка, говор деревьев и пение птиц. И все это сливается для него в своеобразную музыку родного края. Ему в природе ведомо все. Пришвин ощущал себя частью великой

¹ Эту и другие фотографии Пришвина, о которых речь пойдет ниже, можно найти в Собрании сочинений Пришвина, в 6-ти т. (М., 1956—1957).

и мудрой природы. Здесь был его дом, его жизнь, его родина.

Можно показать ученикам фотографию дома в Дунине, где он жил последние восемь лет своей жизни. Маленький домик утопает в зелени. Скромный кабинет писателя одновременно служил ему спальней. Это небольшая комната, у стены — железная койка, покрытая байковым одеялом. Возле окна совсем простой, канцелярского типа письменный стол со стеклянной чернильницей и дешевой школьной ручкой. В углу, на гвоздике, — выцветший комбинезон, самодельное ложе для Жальки, последней собаки Пришвина. Палка, скамеечка. Проще, аскетичнее — не бывает. Но когда он писал за этим столом свои замечательные книги, то, глядя в окно, видел бескрайние дали полей и лугов, лесные дали (показать фотографию «Из окна кабинета в Дунине», т. 5). Так создавалась его бесценная «Кладовая солнца», обращенная к читателю-другу, открывающая ему страну неведомого — прекрасный мир природы.

Вступительные занятия в старших классах отличаются большей степенью глубины и сложности и еще менее поддаются классифицированию, чем в IV—VII. Чаще всего — это история создания произведения или характеристика связанной с ним эпохи. В VIII—X классах писатель должен предстать перед учащимися в широких связях с современниками, с искусством его времени, поэтому на вступительных занятиях шире следует давать историко-литературный и историко-культурный фон эпохи. По-прежнему важной остается задача воссоздания эмоционального облика эпохи.

Вступительные занятия в VIII—X классах не всегда прямо и непосредственно предшествуют изучаемому произведению. Часто их вообще бывает трудно дифференцировать, так как материал вступительных занятий, естественно, рассредоточивается в обзорных темах, в изложении биографии писателя, по существу являющейся также формой подготовки школьников к восприятию его творчества. Так, в VIII классе нет необходимости предварять развернутым вступлением чтение стихотворений А. С. Пушкина о дружбе, если отношения поэта с лицейскими друзьями и дальнейшее развитие этих дружественных связей уже известны учащимся в результате изучения жизни и личности поэта.

Рассказ о жизненном подвиге писателя-революционера Чернышевского явится одновременно и подготовкой к восприятию его произведений. Всей своей жизнью отвечает Чернышевский на вопрос, поставленный в заглавии его романа, — «Что делать?». На самом же вступительном занятии можно рассказать о роли Чернышевского в духовной жизни современников и последующих поколений, познакомиться со стихотворениями русских и советских поэтов, посвященными памяти Николая Гавриловича Чернышевского.

Если в центре изучаемого произведения стоит фигура крупного исторического деятеля, всегда интересно показать школьникам,

какое истолкование находил его образ у других писателей, в других видах искусства, как тщательно и с каким чувством ответственности готовился автор к воплощению образа великого человека в своем творчестве. Такого рода вступительные занятия могут быть проведены перед чтением очерка Горького и поэмы Маяковского о В. И. Ленине, перед обзорным анализом романа А. Н. Толстого «Петр I».

Сведения о Петровской эпохе у десятиклассников достаточно обширны, поэтому на вступительном занятии целесообразнее рассказать об истории создания романа и показать, как разнообразно, неоднозначно представлена сложная и противоречивая фигура Петра в русском искусстве. Столкновение различных точек зрения побудит десятиклассников в дальнейшем серьезнее и заинтересованнее отнестись к выявлению авторской позиции А. Н. Толстого, к уяснению отношения художника к личности Петра I. Пусть учащиеся узнают, как долго и трудно А. Н. Толстой шел к тому пониманию эпохи и деятельности Петра I, с которым мы встречаемся в его романе (рассказ «День Петра» — 1917 г., трагедия «На дыбе» — 1928 г., роман «Петр I» — 1929—1945 гг.).

Обращение к пушкинскому «Медному всаднику» сразу подведет школьников к самым острым и спорным проблемам, связанным с преобразовательной деятельностью Петра. Чем объясняется интерес Пушкина к переломным моментам истории («Борис Годунов», «Медный всадник»)? Чем объясняется интерес Алексея Толстого к эпохе Петра?

Для Пушкина это прежде всего попытка осмысления современной государственности, стремление через прошлое постигнуть настоящее и будущее России, понять соотношение роли народа и личности в истории. Сложность этого соотношения для Пушкина очевидна. Пушкинский Петр — это одновременно вдохновенный преобразователь и грозный властитель, который «уздой железной Россию поднял на дыбы». Со времен Пушкина эта двойственность в истолковании образа Петра I всегда присутствует в русском искусстве, причем на первый план выдвигается то величие деятельности Петра, то деспотизм и жестокая непреклонность его воли, безжалостно сметающая все на своем пути.

Большевики в октябре 1917 г. тоже «подняли на дыбы» Россию, отсюда и острый интерес А. Н. Толстого к деяниям Петра I, к его эпохе, в чем-то родственной и близкой по масштабу 1917 г., ломающей и преобразующей все старые, отмирающие формы жизни и государственности.

На вступительном занятии перед изучением романа могут быть использованы репродукции с таких картин о Петре, как «Петр I допрашивает царевича Алексея Петровича в Петергофе» Н. Н. Ге (1871), «Утро стрелецкой казни» В. Сурикова (1881) и «Петр I» В. А. Серова (1907). При рассмотрении картины Ге интересно показать, каким сложным было отношение художника к Петру, как и почему менялось оно в процессе работы. Начал Ге, по его

собственному признанию, со страстного увлечения эпохой и личностью Петра. Но по мере изучения документов увлечение проходило. Художник убеждал себя в том, что для Петра государственные интересы были важнее отцовских чувств. Петр в трактовке Ге стал живой исторической личностью, связанной со своим жестоким и героическим временем¹.

Картина В. Сурикова «Утро стрелецкой казни» рисует последние, трагические минуты в жизни стрельцов. Сурикова восхищают их суровые негибимые характеры. Их бунт — извечная борьба народа против царского гнета. Художник понимает правоту Петра, но сочувствие его на стороне стрельцов. В облике Петра — негибимость и жестокость, справедливый, но беспощадный гнев, гибельный для всех, кто противится его делу.

И наконец, внимание учащихся останавливается на картине В. А. Серова «Петр I». Царь в трактовке Серова — личность героическая, олицетворение неодолимого, стремительного движения вперед, человек, умеющий подчинять себе людей, стихии, время. В ходе изучения романа десятиклассники постоянно соотносят толстовское понимание личности Петра с тем, какое они встречали у других писателей и художников. Здесь им на помощь приходят знания, которые они приобрели на уроках истории, изучая Петровскую эпоху.

Характеристику эпохи на вступительных занятиях в VIII—X классах, так же как и в IV—VII, лучше всего давать на материале искусства, максимально используя произведения живописи, литературы и музыки того времени.

Особенно важно в старших классах использовать документальный материал: дневники и письма современников, мемуарную литературу, исторические хроники. Строки документов обладают убедительной силой воздействия на старших школьников: в классе становятся слышны голоса людей прошедших эпох и ощутимы «шаги истории самой». Так, если перед изучением «Героя нашего времени» на вступительных занятиях использовать письмо Николая I императрице, где негодование царя по поводу романа перерастает в прямую угрозу Лермонтову; отрывки из писем Белинского, Герцена, Огарева, в которых открывается трагичность мироощущения лучших людей России в 30-е гг. прошлого века; фрагменты критических отзывов о романе, принадлежащих перу Булгарина, Шевырева и др., — то восьмиклассники не только приобретут сведения, необходимые для понимания проблем «Героя нашего времени» и образа Печорина, — в их сознании возникнет эмоциональный образ эпохи, губительной для передовых людей, для всякой незаурядной личности.

Одним из видов вступительных занятий в старших классах может стать урок первоначальной ориентировки в тексте. Известно, что изучаемые в VIII—X классах произведения часто велики по

¹ См.: Верещагина А. Художник. Время. История. Очерки русской исторической живописи XVIII — начала XX века. Л., 1973, с. 62—63.

объему, композиционно сложны, многогеройны («Война и мир», «Поднятая целина» и др.). Поэтому, прежде чем начать анализ, пойдет ли он «вслед за автором» или по проблемному пути, нужно элементарно ввести учеников в текст. Разные произведения требуют разного введения и ориентиров. Это может быть (и чаще всего бывает) воспроизведение фактической основы произведения для того, чтобы ученики могли отчетливо представить время и место (пространство) действия. Например, вступая в изучение «Войны и мира», полезно провести занятие (в форме беседы или рассказа учителя) о времени, которое охвачено в романе-эпопее. Вместе со временем перед учениками развернутся и исторические обстоятельства, прямо или косвенно сказывающиеся в судьбах героев Толстого. Здесь же уместно будет выделить определенные группы персонажей, чтобы помочь девятиклассникам разобраться в множестве и переплетении сюжетных линий произведения.

А иногда ориентиром для «вхождения в текст» становится на вступительном занятии разговор о жанрово-композиционных или стилистических особенностях произведения. Так, перед изучением романа «Что делать?» важно дать ученикам представление о композиционно-структурном своеобразии романа («изломе» сюжета, сюжетно самостоятельных частях — снах Веры Павловны, «Похвальном слове Марье Алексеевне»), открытой полемичности, выражающейся композиционно в прямых разговорах с «проницательным читателем» и пр. С произведениями подобной структуры школьники не встречались, и первоначально ориентировать их в композиционных особенностях романа целесообразно, чтобы облегчить его чтение и последующее изучение. Таким образом, вступительные занятия в старших классах становятся сложнее по своему содержанию, чем в IV—V, но очевидная их цель остается прежней: подготовить учащихся к более заинтересованному, активному и сознательному восприятию изучаемого произведения.

Чтение произведения как основа его изучения. Главное, что является условием и основой всех учебных занятий по литературе, — это чтение произведения. От организации чтения зависит во многом успех всей работы над литературной темой.

Захватит ли книга ученика, погрузится ли он в мир, созданный художником, или мысли и чувства автора оставят его равнодушным, а то и вызовут внутреннее неприятие — об этом всегда думает учитель, готовя первую встречу школьника с произведением. Как она должна пройти? Следует ли предложить ученикам, чтобы уже во время первого чтения они думали над определенными вопросами, делали выписки и пометки, или лучше сделать эту первую встречу с книгой свободной, не усложнять ее аналитической работой? Пока произведение не воспринято душой, свободно и непосредственно, ученик не чувствует потребности в анализе, он может даже сопротивляться всем попыткам заставить его говорить. Поэтому книгу нужно сначала просто прочесть, увлекаясь, волнуясь, переживая.

Однако это не означает, что всегда надо открывать работу над произведением чтением его. Если книга несложна и учитель уверен, что она сразу заинтересует школьников, то действительно стоит начать ее изучение с чтения. Но чаще ему предшествует вступительное занятие, которое как раз и должно подготовить учеников к чтению. А иногда целесообразно не только провести вступительное занятие, но еще и прочесть в классе несколько глав и только потом предложить учащимся прочитать все произведение целиком.

Такое совместное чтение первых глав произведений, сложных для восприятия школьников, очень важно. Оно обычно сопровождается комментированием. Комментарии эти не должны быть излишне подробными и не должны дублировать пояснений учебников и хрестоматий. Комментарии учителя как бы сливаются с чтением и выступают как «размышления вслух», ненавязчиво выявляя то главное в каждом произведении, без понимания чего трудно воспринять его заинтересованно.

Так, при чтении и комментировании I главы «Евгения Онегина» важно, чтобы учащиеся почувствовали позицию автора, неоднозначность его отношения и к своему герою (сочувствие, сострадание, юмор, ирония и т. д.), и к различным социально-культурным явлениям жизни России первой трети XIX века, на фоне которых и изображен герой. Иная цель чтения и комментирования I главы «Мертвых душ»: здесь нужно донести до восьмиклассников богатство сатирической палитры Гоголя — его «смех сквозь слезы», красочность образов, масштабность сатиры. Такие уроки требуют от словесников не только основательных знаний, но и определенных творческо-исполнительских способностей, так как учитель должен донести до ребят «аромат» произведения, его неповторимость.

Совместное чтение вначале находит отклик у школьников, тонко чувствующих текст, затем обычно их реакция передается другим, а там уже весь класс слушает с интересом, напряженно. Пока нет такого коллективного отклика, нельзя требовать, чтобы все учащиеся прочли сложное произведение. Неточности восприятия, даже ошибки могут быть исправлены позднее, а первое впечатление от прочитанного остается надолго, и перестроить его трудно.

Но когда подготовка проведена, произведение должно быть прочитано учеником полностью. Первоначальное чтение иногда бывает поверхностным, но оно все равно оказывает воздействие на личность человека. Нередко труд и творчество в это время проходят подсознательно. Читатель чаще всего не осознает, какие процессы протекают в его сознании. А между тем, читая, он вбирает в себя идеи автора или, наоборот, отталкивается от них. Читатель может и не замечать, что книга повлияла на него, внесла что-то в его духовную жизнь. Но если книга не оставила его равнодушным, то он стал чуть-чуть другим, может быть, мудрее, может быть, добрее и лучше...

Чтобы это влияние книги было прочным, не исчезло, первые эмоциональные впечатления ребят от нее и для учителя, и для самих учеников должны быть отправной точкой анализа. Словесник, продумывая систему уроков, должен стремиться не только сохранить живость первых впечатлений школьников от чтения, но и дальше повести класс за собой в творческую лабораторию писателя. А ученику при опоре на свое естественное читательское восприятие («для души») нужно понять идеи автора, ощутить пафос произведения и увидеть его своеобразие.

✓ Чтение может быть домашним или классным. Иногда безоговорочное предпочтение отдают классному чтению. Почему? Прочитав произведение в классе, учитель может быть уверен, что все ребята познакомились с книгой и услышали ее в выразительном звучании. Но нельзя недооценивать и домашнее чтение. Оно более личное, интимное. Читая произведение вслух, педагог невольно оказывает влияние на его восприятие своей трактовкой, тогда как при самостоятельном чтении нет посредника между читателем и автором. В этом сложность чтения «для себя», но в этом и его ценность. Иногда именно чтение «для себя» может затронуть такие стороны души, которые молчат, когда читатель становится слушателем.

Важно умело сочетать в своей работе оба вида чтения. Скажем, если произведение читалось в классе вслух, то на дом целесообразно предложить задание, требующее чтения про себя. И наоборот, прочитанное про себя произведение, хотя бы в извлечениях, должно прозвучать на уроке. Предпочтение одного вида чтения другому будет зависеть от многого: и от своеобразия произведения, и от его объема, и от возраста учеников, и от их читательской культуры.

Поэзия Маяковского, например, воспринимается легче, если школьники слышат стихи поэта в классе в хорошем исполнении. А повести Тургенева при самостоятельном чтении нередко оказывают даже более сильное впечатление, чем если они звучат в классе. Небольшое по размерам произведение — рассказ, новеллу — обычно читают в классе, а со значительными по объему повестью или романом ученики должны познакомиться дома. В целом в младших классах чтение всего произведения вслух практикуется гораздо чаще, чем в старших. И дело здесь не только в объеме произведения, но и в подготовке ученика. В IV—V классах техника чтения у детей порой недостаточно высока, и, читая про себя, они не испытывают удовольствия: затрата сил на осознание смысла при плохой технике чтения так велика, что убивает радость открытия. Но и классное чтение в IV—V классах сопряжено с рядом трудностей. Десяти-одиннадцатилетние дети не могут в течение длительного времени слушать напряженно без перерывов. Они любят, когда им читают вслух, но через 25—30 минут их внимание рассеивается, и они начинают отвлекаться. К тому же в этих классах особенно остро стоит вопрос о необходимости совершенствовать технику чтения. Поэтому существует тенденция

сливать первоначальное чтение с аналитической работой. Но это неверно. Нельзя встречу с произведением искусства подменять работой над техникой чтения. Произведение во всей своей силе должно прозвучать на уроке, а техникой чтения надо заниматься отчасти в процессе анализа, отчасти индивидуально. И психологический барьер — рассеянное внимание десяти-одинадцатилетних детей — может быть преодолен учителем. Еще лучшие методисты XIX в. рекомендовали читать школьникам так, как это делают внимательные родители, прерывая чтение краткими остановками. Можно, например, спросить учеников, что им особенно понравилось, или, наоборот, что вызвало их осуждение в прочитанной главе, или какие эпизоды дети считают наиболее важными. Вопросы должны требовать не многословных, а кратких ответов. Это могут быть и просто эмоциональные реплики учителя, которые помогут школьникам вновь включиться в слушание.

У двенадцати-тринадцатилетних детей уже не возникает таких трудностей при длительном чтении вслух. В старших же классах чтение становится в основном домашним.

Организация домашнего чтения программных произведений и изучение восприятия их учащимися. В программу не только старших, но даже и IV—V классов включены такие большие по объему произведения, что прочесть их в классе целиком невозможно. Поэтому учитель должен продумать, как побудить ребят прочитать книгу и как помочь им в чтении, а затем выяснить, насколько глубоко они сами ее восприняли.

Прочесть произведение самостоятельно — это такое задание, которое вызывает весьма различное отношение школьников. Одним кажется, что это совсем даже не задание: читать для них удовольствие, наслаждение! Учащиеся должны знать, что учитель обязательно поинтересуется тем, как они читают. Тогда ребята начинают чтение как бы против своей воли, но потом увлекаются и читают охотно. Наконец, третьи читать откровенно не любят, редко читают что-либо помимо программы и с трудом (не всегда!) «одолевают» то, что задано. Равнодушие к чтению не врожденный порок, а следствие недостаточной работы учителей или родителей с книгой. Если систематически тактично побуждать детей читать хотя бы только программные произведения (а это лучшие произведения!), то постепенно у них (правда, иногда медленно) пробуждается интерес к книге. Сначала такие ученики читают без желания и, как правило, только отдельные отрывки, потом что-то привлекает их внимание, появляются любимые страницы, а там и любимые книги. Ребенок становится читателем.

Очень важно, чтобы ученик видел, что педагог постоянно интересуется его чтением, следит за ним и опирается в ходе анализа на самостоятельное восприятие учащихся. Доброжелательный, заинтересованный и одновременно серьезный анализ итогов чтения всех учеников является одним из самых действенных средств организации чтения. Поэтому так важно уделять специальное

внимание подведению итогов самостоятельного чтения учащихся.

Нередко контроль за чтением облачают в увлекательную форму викторины. Учитель читает отрывок, а ребята должны написать, о ком в нем идет речь, или кто произнес эти слова, или где происходит действие и т. д. Если викторина продумана и учитель полностью владеет классом, то она приносит определенные результаты. Она подтягивает учеников, побуждает их читать, поскольку они знают, что каждый должен дать отчет о прочитанном. И все же на основании таких работ учителю трудно понять, как ученики восприняли произведение, что им ясно и без его помощи, а где необходима направляющая рука старшего. Подобная работа осуществляет только контроль — и в этом ее слабость.

Не случайно в последние годы многие учителя прибегают к вопросам и заданиям, которые, проверяя учеников, одновременно дают пищу их уму, воображению.

Какие же задания активизируют учащихся, усиливая их интерес к книге? Это те, что углубляют и проясняют личное восприятие школьников. Оправдывают себя на практике такие задания: назвать любимые страницы, наиболее запомнившиеся эпизоды; высказать впечатление от прочитанной книги; поставить вопросы, которые хотелось бы обсудить в классе. Попробуем разобраться, с какой целью предлагает их учитель классу.

Первые два задания (любимые страницы, запомнившиеся эпизоды) обостряют эмоциональные реакции учащихся. Они заставляют их вновь представить себе главные эпизоды произведения, соотнести их друг с другом, выделить самые интересные, рассказать их или прочитать выразительно. Третье задание (впечатление от прочитанной книги) выявляет естественные читательские реакции, заставляет ребят задуматься над своими чувствами и впечатлениями и рассказать о них.

Наконец, два последних задания (трудные вопросы, вопросы, которые хотелось бы обсудить в классе) обращены к аналитической мысли. Но и здесь ученики опираются на свои первые читательские реакции, учатся читать вдумчиво, не ограничиваясь поверхностным усвоением сюжета. И конечно, очень важно, что на основе подобных заданий учитель может довольно полно представить себе, как произведение воспринято школьниками, а это одно из условий его творческой работы. Ведь чтобы оказать влияние на коллектив, вести его за собой, нужно прежде всего знать ребят, знать и их возможности, и их ошибки.

Возникает, однако, вопрос, насколько доступны такие задания ученикам разного возраста. Четвероклассникам и пятиклассникам они еще трудны. «Произведение понравилось», «Больше всего запомнилось, как Петя проносил патроны», «Вопросов у меня нет, мне все ясно» — подобные ответы отнюдь не редкость в IV и V классах. И все же важно приучать ребят задумываться над своими чувствами и переживаниями. Пускай вначале их ответы будут краткими, дети будут сбиваться на пересказ — терпение и настой-

чивость дадут свои результаты. На смену кратким, категоричным суждениям приходят взволнованные размышления, где ребята делятся с учителем своими личными раздумьями над страницами книг.

Рассказывая, например, о своем впечатлении от самостоятельного чтения повести А. Гайдара «Школа», шестиклассники неизменно пишут о смелости Бориса Голикова, о его преданности товарищам. Одновременно многие школьники отдают себе отчет в том, что их привлекает не только нравственная чистота героев Гайдара, но и острая сюжетность его произведений.

«Повесть Гайдара,— пишет ученик VI класса,— понравилась мне своей яркостью и колоритностью, в ней очень много интересных, захватывающих эпизодов. По-моему, эта повесть — цепь увлекательных, напряженных событий, связанных друг с другом. Прочитав первую страницу, я сразу же заинтересовался, мне скорее захотелось узнать, что будет дальше. Я даже не заметил, как добрался до конца...»

А некоторые шестиклассники начинают соотносить свои переживания с переживанием героев и, отталкиваясь от конкретных литературных явлений, говорят о своих литературных вкусах. Так, например, о той же повести А. Гайдара ученик пишет:

«Читая эту повесть, я радуюсь, когда в жизни Бориски происходит что-то радостное, переживаю, когда он попадает в трудное положение. Я испытываю все те же чувства, которые испытывает Борис. Я как будто сам становлюсь героем повести. Наверное, это происходит потому, что Борис почти одного возраста со мной. Я легко понимаю поступки ребят, представляю себя на их месте. А почему так, а не иначе поступает взрослый человек, мне понять гораздо труднее. Может быть, потому я больше люблю читать книги о моих сверстниках».

Мы видим, что без помощи учителя шестиклассники не видят всей глубины повести Гайдара, но, рассказывая о том, что им особенно понравилось в произведении, они уже отличают многие особенности творческой манеры писателя — остросюжетность его произведений, интерес к нравственной проблематике, чистоту идеалов и т. д.

Примерно в VI—VII классах ученики могут уже самостоятельно сформулировать вопросы, которые им хотелось бы обсудить в классе. Больше всего их начинают интересовать сложные герои и сложные нравственные коллизии. Так, прочитав «Школу», ребята просят обсудить, как случилось, что Федька предаст своего закадычного друга детства Бориса. Причем внимание ребят привлекают не только главные, но и второстепенные герои. В повести «Школа», например, Сухарев появляется эпизодически, но его скрытность, осторожность, душевная узость и одновременно верность революционному долгу кажутся шестиклассникам несочетаемыми качествами, и многие просят «объяснить» его характер.

Старшеклассников также интересуют нравственные проблемы,

но в центре их внимания находятся не только мотивы поведения героев, но и их переживания, взгляды, мировоззрение. И одновременно все больше внимания ученики уделяют эстетическим проблемам. Старшеклассники, например, хотят обсудить, почему И. С. Тургенев кончает свой роман гибелью Базарова или почему Л. Н. Толстой столь щедро вводит французский язык в «Войну и мир». И все чаще и чаще они спрашивают, в чем величие того или иного произведения, что делает его классикой.

Когда формулируются и оцениваются задания, предваряющие анализ, приходится особенно тщательно учитывать индивидуальность учащихся и их ценностные ориентации.

На вопрос «Какое впечатление произвели на вас стихи Маяковского?» (список стихов предложен учителем) ученик, например, отвечает: «Понравилась ли стихи? Да, конечно, очень понравились. Особенно: «Скрипка и немножко нервно», «Домой!» — второе вступление «Во весь голос» (оно чудесно!). Я был удивлен, прочитав стихи Маяковского. Этого я не ожидал. Вообще Маяковский и лирика не увязывались в моем сознании. Пришел к выводу, что Маяковского совсем не знаю. Нужно узнать его, Маяковского, ближе. Это — интересно!»

А другой десятиклассник, юноша эмоциональный, обладающий аналитическим складом ума, на этот же вопрос дает такой ответ:

«Трудно сказать о всех стихах разом, какое впечатление они произвели на меня. Некоторые из них: «Послушайте!», «Парижанка», «Шесть монахинь», «Неоконченное» — кажутся замечательными; другие («Урожайный марш», «Даешь изячную жизнь») понравились менее; третьи (преимущественно ранние) не совсем понятны, но глубоко волнуют меня...

Попробую объяснить, что привлекает в лучших, на мой взгляд, стихотворениях Маяковского. Они поразили меня глубиной мысли, необычностью формы и хорошим чувством юмора. У меня сложилось впечатление, что стихи Маяковского — это вывороченная наизнанку душа поэта, так они правдивы и потрясают чем-то жестоко искренним».

В этих двух работах проявился не столько разный уровень читательской культуры школьников, сколько сказалась их индивидуальность: один ученик, читая, реагирует сильно и непосредственно, эмоциональная реакция превалирует у него над мыслью; у второго мысль и чувства тесно сплетаются, в какой-то мере мысль даже управляет чувствами.

Переходной ступенью от чтения к осмыслению прочитанного могут также стать задания, акцентирующие внимание учеников на эмоциональной тональности произведения, предлагающие им осмыслить чувство, сопутствующее чтению. В IV—V классах можно, например, предложить детям назвать наиболее грустные или, наоборот, радостные эпизоды и пересказать их. Шестиклассники могут уже проследить взаимопроникновение в одной и той же сцене сложных, порой противоречивых чувств и настроений (расска-

зять, например, один из подвигов Дон Кихота, читая о котором они смеялись и грустили одновременно). А старшеклассники способны осмыслить эмоциональный строй произведения в целом, ответить на такой вопрос: «С каким чувством вы закрыли последнюю страницу романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени?»» (Или: «Горе от ума», «Мертвые души», «Отцы и дети», «Мать», «Разгром» и др.)

Заостряя внимание ребят на эмоциональной тональности произведения, учитель помогает им еще раз пережить чувства, которые волновали их во время чтения, и осмыслить эти чувства.

Непосредственно после чтения можно также предложить учащимся объяснить композиционную роль отдельных центральных эпизодов. Степень серьезности таких заданий в разных классах должна быть, разумеется, различной. Целесообразны они только начиная с V класса. После того как ученики прочтут, например, «Повесть о настоящем человеке» дома, в классе можно показать первую часть учебного фильма и предложить ученикам выявить, какие эпизоды пропущены в фильме и какое значение они имеют в повести. А девятиклассники могут уже назвать наиболее яркие сцены войны 1805 г., в которых действует Кутузов, подробно остановиться на одной из них и показать роль Кутузова в развитии исторических событий. Такие задания в самой элементарной форме доступны каждому, кто прочел произведение, глубина же осмысления и здесь будет различной, обнаружит необходимость анализа и даст конкретный материал для обсуждения.

Фиксируя внимание учеников на композиционной роли того или иного эпизода, учитель тоже опирается на их первые читательские реакции, на их естественный интерес к событийной линии произведения. И одновременно подобные задания приучают школьников читать осмысленно, задумываться над идейно-художественной значимостью центральных сцен и эпизодов.

Активизировать восприятие школьников можно и с помощью заданий, где в центре внимания оказываются литературные герои. Общеизвестно, какой большой интерес у школьников всех возрастов вызывают литературные герои. О своем отношении к тому или иному персонажу (Онегину, Базарову и т. д.) и могут рассказать учащиеся. Иногда такому заданию стоит придать определенное направление: «Расскажите о герое, который вызывает у вас больше всего сочувствия или, наоборот, заслуживает, по вашему мнению, самого резкого осуждения».

Если герои произведения трудны для восприятия школьников или если учитель стремится более детально выяснить, как воспринимаются отдельные взгляды или поступки того или иного героя, то лучше сосредоточить внимание ребят не на образе героя в целом, а на том, как проявляется герой в одной из главных сцен. Например, какое дело Тимура больше всего понравилось и запомнилось, почему? В какой сцене Нагульнов вызывает больше всего сочувствия и почему? И т. д.

Читая произведение, ученики мысленно представляют себе внешний облик героев, в их сознании возникают отдельные ситуации. Эта особенность образно воспринимать прочитанное позволяет предварять анализ заданиями, предполагающими воспроизведение зрительных впечатлений от прочитанного: рисунок (возможно, словесный) запомнившегося эпизода, оценка иллюстраций художников, сравнение впечатлений от прочитанной пьесы и просмотренного спектакля, от повести или романа и от их экранизации и т. д.

По своей сложности эти задания неодинаковы. Скажем, словесно нарисовать наиболее яркий эпизод (или героя в этом эпизоде) могут ученики начиная с V—VI класса, а задания, где следует сопоставить впечатление от книги и от произведений смежных искусств, доступны только старшеклассникам, и только в том случае, если речь идет о произведениях, основной пафос которых они ощутили при самостоятельном чтении. Но зато если эти условия соблюдены, то подобные задания весьма полезны.

Попробуем рассмотреть два словесных рисунка запомнившегося детям эпизода из «Повести о настоящем человеке» Полевого.

«Мне кажется, что рисунок должен выражать то чувство, которое является основным в повести, — чувство единства советских людей. Поэтому я показал бы Мересьева отдыхающим у дерева и наблюдающим за нашими советскими летчиками-истребителями. Они пролетают над ним в чистом голубом небе, и яркое солнце блестит на их крыльях. Сам Мересьев оброс бородой, глаза глубоко впали от голода, череп обтянут темной кожей. Но в глазах решительность и мужество. Сейчас он соберется с силами и поползет по направлению к фронту».

Второй ученик избирает эпизод из той же главы, но представляет его себе совсем по-другому:

«Кончается ночь. Меркнут звезды. Небо на востоке начинает светлеть. Лес. Деревья наполовину выступают из тьмы. Лесная поляна. На ней стоит лось и с интересом смотрит ввысь. Самолет летит как бы сам по себе, его винт застыл в воздухе. А в небе продолжают свой танец самолеты. Им как будто нет дела, что случилось с тем самолетом, который продолжает стремительно нестись к земле. Они заняты каждый своим делом».

В обеих работах есть неточности, это не конкретная иллюстрация, а обобщенная картина, которая осталась в памяти ребят после самостоятельного чтения. Но характерно, что картины в сознании учеников возникли разные. Вторая работа тоньше, поэтичнее. Мальчик почувствовал обаяние лесного пейзажа в повести Полевого и постарался передать его красоту. Но в целом его образ не совсем верен. Рисунок его товарища прозаичнее, но зато этот ученик точнее уловил основную мысль Полевого. И оба ученика дали учителю богатый материал для размышлений, для уточнения вопросов, на которых следует остановиться в процессе анализа.

Или, например, X класс. Десятиклассникам предлагается сопоставить три иллюстрации к роману Островского «Как закалялась сталь» и выявить, какая, по их мнению, наиболее полно передает основной пафос книги. На первой иллюстрации изображен Павел Корчагин на коне, в боевой форме, он готов к бою; на второй дана широкая панорама наступления армии Буденного; третья иллюстрация символична: на ней изображен штык винтовки, обвитый зеленой распускающейся веткой. Как десятиклассники поймут и оценят иллюстрации, какой отдадут предпочтение, важно для учителя: это покажет ему, насколько глубоко и серьезно постигли они роман Островского, читая его самостоятельно.

И само произведение, и учащиеся, уровень их литературного развития могут подсказать педагогу самые разнообразные задания для выяснения самостоятельных читательских реакций школьников. Эти задания должны опираться на впечатления учеников от прочитанного, проявлять и углублять их, не требуя еще полного вхождения в произведение. Естественно, что первые суждения ребят о книге могут быть поверхностными, а иногда и неверными. Но важно, что задания, аналогичные приведенным, побуждают их взяться за книгу, развивают их читательскую культуру. А учителю эти работы позволяют проверить, насколько внимательно прочли ученики произведение, найти нужные аспекты анализа и наметить систему заданий, которые помогут углубить, уточнить или перестроить восприятие школьниками художественного текста и отношение к нему.

ИЗУЧЕНИЕ ТЕКСТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Трудности школьного разбора произведений. Освоение художественного произведения школьниками, начавшись в процессе чтения и осмысления собственных читательских реакций, продолжается затем в процессе изучения текста. Многолетняя история преподавания литературы накопила достаточный опыт в этой области, однако до сегодняшних дней продолжают существовать объективные трудности школьного разбора. Основная причина их заключается в том, что литературное произведение, представая перед учениками как эстетическая ценность — произведение словесного искусства, выступает и как объект научного литературоведческого познания. Совместить эстетический и научный подход не всегда удается, да и «сопротивление материала» подчас бывает велико: подросткам приходится анализировать произведения сложной нравственной и философской природы, созданные в разные исторические периоды, подчас значительно отдаленные по времени. Кроме того, поскольку произведения изучаются в разных конкретных условиях и на разных этапах образования, вступают в силу закономерности не только лите-

ратуроведения и эстетики, но и возрастной психологии. Каждая из этих наук диктует учителю свои требования, и совместить их подчас совсем не просто.

Изучение литературного произведения должно строиться на фундаменте марксистско-ленинской методологии, отвечать принципам научности, партийности, историзма. Но для педагога весьма существенным обстоятельством является то, что освоение этих принципов растянуто во времени, захватывает шесть лет обучения. Да и осваивают их не взрослые, а дети разного возраста — от 11 до 17 лет. Значит, становится необходимым постоянный учет возможностей учащихся: нужно знать, как они воспринимают литературу, к какой деятельности склонны, и находить ту меру научности при анализе литературных явлений, которая доступна их разумению. В сущности, что собою представляет анализ художественного произведения в школе? Это процесс углубленного вчитывания, умного осмысления текста, который не должен уничтожить того эмоционального впечатления, какое могло возникнуть у школьников при самостоятельном чтении. Напротив, эмоции должны стать глубже, осознаннее, возвыситься до эстетической оценки.

✓ Одной из целей разнообразной, в том числе аналитической, работы с текстом в школе является формирование у ребят творческих умений и читательских качеств, которые важны для развития художественной восприимчивости. Не сформировав умений, мы не дадим ученикам «ключей» к последующему самостоятельному чтению. Важно, однако, чтобы процедура формирования умений не становилась преобладающим занятием в работе с текстом и не подменяла гуманитарных, эстетических целей изучения литературы.

✓ Обычно при анализе произведения ставится цель донести до учащихся его объективный смысл, помочь им войти в мир художественного произведения, осознать авторское отношение к изображаемому. Не менее важно стимулировать личностный подход к проблемам, поставленным автором, иначе литература не окажет воспитывающего воздействия на подростков и юношей.

В разных классах и у разных учителей изучение одного и того же произведения может отличаться и по существу, и по форме: непременно скажется индивидуальность педагога, с одной стороны, и подготовленность, направленность класса — с другой. И все же существуют некие общие моменты в работе с художественным текстом, без понимания которых трудно организовать этот процесс. Что здесь важно понимать и учитывать? Приступая к анализу произведения, учитель обдумывает три основных вопроса: цель и содержание разбора; затем организацию работы (разбивку материала по урокам, систему заданий и пр.) и, наконец, методику вовлечения учеников в эмоционально-познавательную деятельность — как заинтересовать их произ-

ведением, как помочь им овладеть определенными методами научно-художественного познания, умениями «читать» текст. Остановимся кратко на каждом из названных моментов.

Содержание школьного разбора. Как только мы задумываемся над содержанием школьного разбора, так сразу обнаружим его сложность, неоднородность, многослойность. Что прежде всего дает ученику литературное произведение? Оно вводит его в особый мир, где исследуются разнообразные явления человеческого бытия, отношения людей, их характеры, чувства. Воспринимая этот мир, ученик не только знакомится с жизнью — он как бы проживает ее вместе с героями. В. Кожин пишет, что мы, читая книгу, начинаем жить той жизнью, которой живут герои... и словно сами, без чьего-либо посредства, усваиваем безгранично глубокий и богатый смысл сотворенной писателем жизни. Программа по литературе дает школьникам возможность встретиться с разными эпохами, лицами, событиями. Возьмем, к примеру, только VII класс. Ученики видят картины московского быта и трагические конфликты времен Грозного, «входят» в эпоху Пугачева, восхищаются подвигом советского человека в Великой Отечественной войне. Наблюдая людей и обстоятельства, всматриваясь в характеры таких разных героев, как Кирибеевич и Калашников, Иван Васильевич из рассказа Л. Н. Толстого «После бала» и Лютиков из романа А. Фадеева «Молодая гвардия», семиклассники открывают для себя сложные человеческие судьбы, трудноразрешимые нравственные коллизии, т. е. через литературу постигают жизнь в ее многочисленных проблемах, с ее философией и психологией. А так как литература в самой своей структуре содержит этическое начало и утверждает непреходящие нравственные ценности, то изучение ее создает у школьников (точнее, может создать) положительные жизненные установки и ценностные ориентации. Проникновение в жизнь, отраженную в литературном произведении, необычайно важно для школы: оно помогает юному читателю воспитать в себе человека, приобщая его к духовному опыту человечества. Постепенно учитель приучает школьников понимать, что за событиями и героями книг стоит автор и что произведение — это его создание, выражение его взгляда на жизнь, его идеала. В том же VII классе, например, учитель помогает увидеть в «Мцыри» Лермонтова гимн поэта свободе, а в характере Ивана Васильевича понять нравственные искания и идеалы Л. Толстого. Постигание литературы не как простого отражения жизни, а как ее осмысления в свете нравственно-эстетического идеала автора, умение видеть в произведении отражение авторской позиции постепенно становится внутренней установкой школьников при чтении, если анализ текста приучил их к этому.

Изучая различные произведения школьной программы, ученики — опять-таки постепенно — приучаются видеть, что каждое из них обладает своей формой и строится писателем в соответ-

ствии с определенным замыслом; что, стремясь выразить переживание, автор создает лирическое произведение, а, осмысля жизненные конфликты, пишет драму и т. д. Школьники учатся понимать произведение литературы как явление словесного искусства, подчиненного своим законам, а в литературе видеть процесс, где живут и меняются формы, стили, жанры и т. п. Это уже другой содержательный аспект изучения текста художественного произведения. Все эти аспекты или слои постоянно присутствуют в работе над произведением: всегда рассматривается и исследуемая автором жизнь, и элементы художественной формы, выражающие данное содержание, и — в той или иной степени — личность автора, авторская художественная концепция. Важно только не требовать от учеников одинакового внимания ко всем этим сторонам текста, а помнить о мере и целесообразности. Многослойность знаний, осваиваемых в работе над произведением, необходимо постоянно иметь в виду, когда организуется работа над текстом.

Виды разбора текста. После того как содержание анализа определено, учителю нужно практически осуществить его в конкретных условиях, придать процессу изучения определенную структуру. Из чего она складывается? Во-первых, нужно распределить материал во времени (некоторые произведения изучаются на одном-двух уроках, другие требуют гораздо большего времени, например, роман Толстого «Война и мир» занимает около полутора месяцев и требует восемнадцати учебных часов). Во-вторых, материал необходимо сгруппировать (тематически, по проблемам, по сюжетным звеньям и т. д.), найти внутренние связи между ним в каждом уроке и переходы — линии, соединяющие все уроки между собой в систему. Внутри каждого урока продумываются учебные ситуации. Но и этого еще недостаточно: важно помнить о характере разбора текста. Одни произведения рассматриваются полностью («Хамелеон» Чехова в VI классе), другие — выборочно (главы из поэмы «Василий Теркин»); одни — подробно, другие — сжато и т. д. Да и в пределах одного произведения характер анализа различных его частей неодинаков. Условно можно выделить в качестве основных разновидностей анализа детальный разбор текста (его иногда называют текстуальным анализом), выборочно-направленный и обзорный. Конечно, твердых границ между этими разновидностями нет, но все же различия существуют. Покажем их на примере изучения одного произведения — «Кладовой солнца» Пришвина. Когда текст изучается обзорно, то произведение рассматривается в общих чертах. Учитель не ставит при этом вопросов дискуссионных, проблемных. Обычно задача обзорного изучения — осмыслить сюжетную канву, тематическую основу, композицию произведения в целом или его части, чтобы школьники могли свободно ориентироваться в тексте.

В «Кладовой солнца» уместно изучать обзорно I главу, как вводную и несложную. Здесь выясняется, что рассказывается в ней о жизни Насти и Митраши (сюжетная сторона), о том, как относились дети друг к другу (факт, важный для понимания дальнейших событий и художественной идеи произведения).

Выборочно-направленный разбор текста — это изучение его с известной степенью заостренности на какой-либо проблеме, как бы под заданным углом зрения. В этом случае вопросы к тексту должны быть емкими и исключающими односложность, однолинейность ответов. М. А. Рыбникова называла подобные вопросы лучевыми. Например, образы Тихона и Бориса из «Грозы» Островского она анализировала через сопоставление-вопрос, кто из них более виновен в гибели Катерины. В настоящее время при выборочно-направленном анализе часто практикуются проблемные вопросы¹, суть которых, как и лучевых, — направить осмысление текста в нужное русло, предоставив в то же время ученикам простор в отборе материала из произведения и трактовке его. Отсюда — возможность неоднозначных ответов при поисках наиболее объективного и верного из них. В русле выборочно-направленного разбора целесообразно построить работу над II главой «Кладовой солнца».

Чтобы вызвать отношение пятиклассников к героям сказки-были и помочь оценить их поступки, достаточно остановиться на одном вопросе: какое заглавие и почему лучше передает смысл II главы — «Дети собираются в лес» или «Первая размолвка»? (Аналогичным образом, т. е. выборочно-направленно, может разбираться, например, эпизод последней встречи Печорина и Максима Максимыча в романе «Герой нашего времени». Лучевым тогда окажется вопрос: что значила эта встреча для каждого из героев и какой след в их жизни она оставила?)

При выборочно-направленном разборе ученики вновь и вновь обращаются к тексту, ищут доказательства для тех предположений, какие будут высказаны. Иным по характеру является детальный текстуальный разбор. Объектом его может явиться глава, эпизод, образ или любой другой компонент художественного произведения. Конечно, и подробный разбор не может быть абсолютно всесторонним, он тоже по-своему избирателен. Но все же в принципе текстуальный анализ предполагает пристальное рассмотрение текста на разных его глубинах и уровнях. Для подробного разбора обычно берутся ключевые эпизоды произведения, где наиболее ярко раскрываются характеры героев; или описания, имеющие принципиальное значение в раскрытии идейно-художественного смысла; или внутренние монологи героев, позволяющие понять мотивы их поведения и глубину переживаний, и т. д. Например, в «Кладовой солнца» после обзорного разбора I и выборочно-направленного анализа II главы целесообраз-

¹ См. об этом в главе «Пути анализа литературного произведения».

но детально рассмотреть III главу. Почему? Дело в том, что «Пришвин одновременно пользуется как бы двумя принципами: изучая природу... он узнает себя и свой внутренний мир, а в то же время свои личные мысли... переносит на все попутные открытия в мире природы»¹.

Подготовить пятиклассников к элементарному пониманию этой особенности пришевиеского художественного мира как раз и помогает III глава, где Настя и Митраша впервые показаны автором на фоне природы. Можно избрать разную последовательность анализа, но он должен охватить главу всесторонне: ее сюжетно-композиционную основу; характеры ребятешек, раскрывающиеся в ситуации спора о том, какой тропой идти; описания природы и сами по себе, и в их соотношении с состоянием детей; авторское чувство, пронизывающее все повествование, а отсюда — некоторые стилистические свойства пришевиеской прозы и т. д.

Естественно, что при таком характере работы с текстом задания и вопросы должны предполагать разнообразную деятельность учеников: то требовать от них воспроизведения содержания (рассказать о том, как сосна и ель попали на Блудово болото); то творческого вживания в нарисованные автором картины (мысленно представить описанное Пришвиным утро в лесу и назвать наиболее запомнившиеся краски, голоса, звуки пробуждающейся природы); то апеллировать к размышлению («Почему поссорились Настя и Митраша?»); то вызывать потребность в оценке («Кто вам кажется более неправым в ссоре?»). Один-два вопроса нужны для организации наблюдений за стилем писателя («Какое чувство вызывает у автора природа и как он помогает нам увидеть и понять это чувство?»).

✓ Подробным анализом нельзя злоупотреблять: он требует много времени, может привести к дробности восприятия, может утомить школьников. Следствие этого — потеря их интереса к работе. Еще М. А. Рыбникова не рекомендовала все «проходить с одинаковой мерой глубины... если тщательно разработана одна глава повести, то тем самым пролит свет и на соседние главы, и их допустимо прочитать более быстро»².

✓ Надо, однако, заметить, что более всего учит внимательному чтению именно детальная работа с текстом. Поэтому она должна присутствовать в изучении каждого произведения, важно только соблюдать меру и такт в отборе художественного материала для детального разбора. Иногда работа с текстом может строиться особым образом, когда проникновение в него происходит не прямо, а через выполнение творческих заданий — создание рисунков и иллюстраций к произведению, составление кадровых планов и киносценариев, инсценирование, сопоставление с другими искусства-

¹ Хмельницкая Т. Ю. Творчество Михаила Пришвина. Л., 1959, с. 10.

² Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения, с. 49—50.

ми и т. д.¹. Подобный разбор важен и для развития творческой активности школьников, и для стимулирования их образных видений. Характер разбора зависит в этом случае от самого творческого задания. Если пятиклассник, например, должен изобразить в словесном рисунке встречу Митраши и Травки, ему, чтобы расположить фигуры, нужны пространственные представления (следовательно, он невольно анализирует художественное пространство данного эпизода). Кроме того, он должен осмыслить состояние маленького человека, увидевшего в Травке возможного своего спасителя, и «переживания» собаки, которая начинает угадывать в Митраше Антипыча. Для этого подростку в какой-то степени надо осуществить операцию перенесения — войти в психологическую ситуацию, созданную автором. Лишь тогда он сможет передать на рисунке выражение лица Митраши, позу Травки и т. д.

Если же ученику предстоит инсценировать прозаический отрывок, то ему сначала требуется «пересоздать» текст: на основе описаний составить авторские пояснения, комментарии и ремарки, а прямую речь героев перевести в непосредственный диалог между ними. Такая работа выполняется учащимися при чтении в лицах эпизода (ссора детей из-за выбора тропы).

Каждое из творческих заданий требует особой работы с текстом. Причем, кроме тех случаев, когда учитель специально обнаруживает скрытые механизмы этой работы, мы видим не ее ход, а уже готовый результат: рисунок, инсценировку и т. д.

Но в принципе важен здесь именно ход. В IV—VII классах подобные «скрытые» формы анализа используются часто, потому что отвечают возрастным потребностям учащихся в творчестве и потому еще, что в этих классах необходимо постоянно разнообразить приемы изучения. В VIII—X классах, в связи с большим объемом материала и сложностью произведений, анализ текста все чаще становится обзорным и выборочно-направленным и все реже — детальным. Значительно уменьшается и роль «скрытых» форм анализа, осуществляемых через задания творческого характера. В идеале нужно стремиться и в старших классах строить анализ разнообразно, однако с меньшей степенью детализации. В IX—X классах ученики способны многое понять в произведении сами, если они подготовлены к тому предыдущим опытом обучения.

В какой-то степени на характер изучения текста в VIII—X классах больше влияет избранный путь анализа. Однако в настоящее время наблюдается тенденция к слиянию путей, к их интеграции². В принципе, независимо от пути, разбор в старших классах

¹ Подробно об этом см. в главе «Приемы анализа художественного произведения».

² См. об этом в кн.: Браже Т. Г. Изучение в школе романа А. М. Горького «Мать». Л., 1980, с. 22.

становится крупнее, проблемнее. Ведь если в V классе можно было целый урок потратить на анализ небольшой главы сказки-были Пришвина и при этом обеспечить подросткам разнообразные способы деятельности (выразительное чтение, рассказывание, размышление в связи с текстом, устное рисование, иллюстрирование и т. д.), то в старших классах объем материала на уроке возрастает почти десятикратно, а видов деятельности нередко становится меньше: все внимание сосредоточивается на осмыслении текста, обеспечении его понимания. Тем важнее, чтобы анализ строился разнообразно и вовлекал ученика в активную познавательно-творческую деятельность. Например, на первом уроке по роману Тургенева «Отцы и дети» можно обзорно познакомиться с прошлым братьев Кирсановых; детально проанализировать страницы текста, посвященные описанию внешности, манер Базарова и его занятий в первые дни после приезда в Марьино (здесь уместно сопоставление описания Тургеневым портрета Базарова с иллюстрациями Боклевского и Рудакова к роману); а X главу рассмотреть выборочно, поставив при этом направляющие вопросы: «О чем спорят Базаров и Павел Петрович? Каково психологическое состояние каждого из них в этой сцене? Можно ли и как определить, на чьей стороне автор в этом споре?» А общий «лучевой», или проблемный, вопрос к уроку может быть сформулирован так: «Почему не могут понять и принять друг друга Базаров и Павел Кирсанов»¹?

Так же как в IV—VII классах, анализ произведения в старших классах не должен идти «мимо текста», превращаясь в разговор по поводу него. Именно внимание к деталям произведения, к его художественному своеобразию помогает ученикам понять позицию автора, усвоить авторскую концепцию. В результате такого прочтения произведения учащиеся вырабатывают и свою точку зрения на изображаемую художником действительность.

Обучающая функция разбора. В школьных условиях изучение художественного текста протекает как процесс и несет в себе непосредственно обучающий смысл: ученик не только познает произведение, но и овладевает механизмом познания, приобретает разнообразные умения.

Поэтому, скажем, при разборе IV главы «Кладовой солнца» важной будет не только задача показать пятиклассникам, в чем правда Антипыча и как должны строиться отношения человека с природой, — но и так же важно осмыслить характер, последовательность деятельности учеников и обеспечить ее разнообразие. Вспомним, что IV глава — это повествование о дружбе Антипыча и Травки и о том, как Травка потеряла хозяина. Есте-

¹ Примеры анализа текста в старших классах см. в главах «Пути анализа литературного произведения в школе», «Приемы изучения литературного произведения в школе», «Изучение эпических произведений».

ственно побудить пятиклассников к тому, чтобы они вначале представили жизнь Травки с Антипычем, посочувствовали собаке, оставшейся в одиночестве. Этому может помочь такая репродуктивно-творческая работа, как пересказ части главы пятиклассниками и чтение ими некоторых высказываний автора. Эта работа помогает пятиклассникам овладеть умением рассказывать и читать.

Необходимость осмыслить рассказанное заставит учителя прибегнуть к эвристической беседе. В ходе ее педагог поставит немного вопросов, чтобы не снизить эмоциональность урока и не привести к дробности в восприятии главы. Можно ограничиться, к примеру, двумя: «Почему Травка так любила Антипыча и что помогло ей не одичать после его смерти?» А в качестве завершающего дать более глубокое задание на обобщение: подумать, какую же правду знал Антипыч и почему он сам никому не открыл ее.

Эвристическая беседа требует от пятиклассников иных умственных действий, чем чтение и рассказывание: здесь нужно уметь вычленить главное в повествовании, быстро сориентироваться в тексте, истолковать (объяснить) прочитанное и т. д. Повторяясь и накапливаясь, подобные действия постепенно складываются в умения и вырабатывают привычку к внимательному чтению, что и обеспечивает более высокий уровень анализа в старших классах.

После пересказа и осмысления истории Антипыча и Травки нужно стремиться к проникновению в более глубокий смысл произведения Пришвина. Здесь уже уместен вопрос проблемного характера, который повлечет поисковую деятельность учащихся. Предложим детям подумать, почему Пришвин как бы прерывает повествование о Насте и Митраше на самом напряженном моменте — ссоре детей и вводит рассказ об Антипыче и Травке. В поисках ответа пятиклассники могут высказать разные предположения, даже не всегда верные: важно только, чтобы размышления их опирались на текст, а не были результатом домысла.

Выбрав ценное в ответах, дополнив их, учитель далее обобщит мысль о том, что в этой главе Пришвин помогает читателю понять важность дружбы, единства между человеком и природой. Этой истине не научишь прямо; человек должен прийти к ней сам, собственной тропой (т. е. своим жизненным опытом). Иногда этот путь долг и труден, но он должен состояться. В этом случае познанная человеком природа становится для него другом, «кладовой солнца». Усваивая этот (или похожий) вывод, ученики приучаются синтезировать знания. У них формируется способность к образному обобщению.

Таким образом, если мы рассматриваем разбор произведения с точки зрения обучающей функции, то заботимся о вовлечении учеников в разные по сложности и характеру формы деятельности. Поэтому так важно бывает программировать разбор, вести его целенаправленно, по заранее обдуманной системе вопросов-

заданий. Классические образцы такого последовательного разбора оставил В. Я. Стоюнин. Но необходимость программировать анализ вовсе не означает невозможность иных, свободных его форм, когда вопросы ставятся с расчетом на пробуждение собственного, личностного отношения учеников к произведению, когда предполагается дискуссия и живой, непринужденный обмен мыслями и суждениями. Свободный разговор расковывает ребят и часто бывает совершенно необходим. Правда, ограничиваться им нельзя. Поэтому чаще всего в практике используется свободно направленная работа с текстом, в процессе которой учитель чередует продуманную (стоюнинскую) последовательность вопросов с моментами импровизации, непринужденного высказывания мнений, с вовлечением школьников в творчество и даже игру. Именно так работала с учениками М. А. Рыбникова.

Выбирая любые формы работы с текстом, будем помнить, что даже самый подробный анализ не может исчерпать содержание произведения. И никакие выводы о нем, никакие определения не должны быть окончательными, потому что само произведение, по выражению Д. С. Лихачева, есть процесс, а не статическая замкнутость. В. Кожин пишет, что «можно лишь указывать на богатство смысла великих произведений искусства; исчерпать его невозможно не только потому, что он несравненно сложен и многообразен, но и потому, что понятийные суждения неизбежно выпрямляют и огрубляют его»¹. Пройдут годы — и ученик по-новому прочитает изученное: в его понимании скажется и изменившийся характер времени, и более зрелый возраст. Но новое чтение состоится только в том случае, если наш анализ не убьет интереса к произведению. Значит воспитание интереса, активного сопереживания в ходе работы с текстом не менее важно, чем организация познания. Без сотворчества при разборе произведения у школьников не появится контакта с писателем, не произойдет обогащения внутреннего мира опытом художника, т. е. изучение произведения окажется формальным.

В практике молодых учителей нередко случается так, что все внимание сосредоточивается на содержательной стороне анализа, на трактовке произведений, а организационные и обучающие моменты недооцениваются. Порой даже бытует мнение, что, чем меньше «управления» со стороны педагога и чем больше импровизации, тем интереснее для ребят проходит работа с текстом. Думать так — значит обезоруживать себя. В действительности успех в обучении приходит к тому педагогу, кто постоянно обдумывает последовательность, характер вопросов, систему самостоятельных заданий; к тому, кто умеет включить в работу не только лучшую, активную часть класса, но и безынициативных учеников, предусматривая в числе прочих такие задания, которые были бы сильны и выполнимы для всех.

¹ Кожин В. Происхождение романа. М. 1983, с. 410.

Если учитель хорошо представляет содержание и ход разбора, он сможет и отступить от заранее намеченного плана действий, так как сумеет свободно сориентироваться в неожиданностях, которые постоянно возникают на уроках. Если же он рассчитывает преимущественно на импровизацию, на то, что вопросы появятся у него непосредственно на уроке, его подстерегает опасность «свернутого анализа», т. е. таких решений и ответов учеников, которые рождаются не на основе текста, а произвольно и потому сводятся к банальным выводам.

Несомненно, что именно всесторонняя подготовка учителя к работе с текстом обеспечивает эффективность этого процесса, и потому словеснику так полезно знакомиться с разнообразным методическим опытом в этой области. Иногда молодым, начинающим учителям кажется, что копирование чужого опыта в какой-то степени сковывает собственную мысль и потому предосудительно. В действительности это не так. Нельзя, конечно, механически пользоваться даже самой хорошей разработкой — ни одна из них не может быть единственной и обязательной для всех. Но взять ее как модель порой не только полезно, но даже необходимо — это помогает осмыслить предстоящий процесс изучения произведения.

Постепенно с накоплением опыта, наблюдений, знаний молодой учитель будет стремиться самостоятельно планировать содержание, характер работы с текстом, определять ее воспитательно-образовательные аспекты. Исходя из конкретных обстоятельств, он будет варьировать и перестраивать каждый раз по-новому анализ одного и того же произведения. Это позволит ему на практике убедиться, что изучение текста обладает безграничной вариативностью, а выбор вариантов для анализа требует творческого подхода.

Однако всякое творчество, в том числе и педагогическое, невозможно без знания основ ремесла, без постоянного обогащения собственного опыта знанием и опытом других. Поэтому «вечное ученичество» — удел истинного педагога. Только при этом условии он в какой-то момент начинает чувствовать себя мастером, умеющим направлять ход работы на уроке и видеть в каждом звене изучения произведения сиюминутную и отдаленную педагогическую цель.

Заключительные занятия в системе работы над литературным произведением. На последнем этапе работы ученикам предстоит столкнуться с новыми трудностями, требующими от них активной и напряженной деятельности. На заключительных занятиях нельзя повторять предыдущий ход разбора. Здесь необходимо заново осмыслить изученное, чтобы для учащихся ~~выявился не обнаруженный ранее угол зрения на произведение~~. В этом случае ученики придут к углубленному осмыслению литературной темы в целом.

Активное применение знаний, полученных школьниками при

чении и разборе, во многом определяет жизненность преподавания нашего предмета. Однако часто сведения, полученные на уроках литературы, остаются замкнутыми в самих себе. Ребята не находят им применения в реальном действии. В то же время на пороге заключительных занятий у школьников возникает ощущение знакомости произведения, когда все в нем кажется уже известным и дальнейшие разговоры о нем представляются ненужными. Как избежать этого? Присмотримся к организации заключительных занятий и попробуем сделать нашим учителем само искусство.

Часто чувства и образы, которые владели нами при изучении произведения искусства, надолго определяют наше отношение к нему и в последующем. Финал произведения проясняет те волнения и размышления, которые мы испытывали в процессе чтения. Завершающий аккорд произведения — важнейшее звено в оценке героев читателем, «окончательное выражение идеи» (Д. И. Писарев), поэтому он заново освещает все происшедшее, на наших глазах.

Тургенев считал, что в литературном произведении, как и в музыке, «необходимо под конец напомнить первоначальный мотив».

Во многих творениях Пушкина мы видим, что финал не только концентрирует лирический ход повествования, но и приводит к новому звучанию его мысли. Сближая пролог и финал «Медного всадника», Пушкин заставляет читателя вернуться к началу поэмы, пересмотреть еще раз свое отношение к Петру и Евгению. Так поэт подсказывает нам необходимость «обратного взгляда» на произведение в конце его чтения.

Напоминание центральных мотивов произведения в финале, как правило, связано с новым поворотом темы, прозрением, которое несколько иначе, чем предшествующий ход мысли, освещает изображенное.

В системе работы над литературным произведением заключительные занятия — тот же финал. Они должны также создать ощущение глубины и неисчерпаемости произведения. Прощаясь с ним, следует стремиться, чтобы ученик не только охватил его общим взглядом, но и заново пережил и заново осмыслил, понял, как много в нем осталось неизведанного. Заботясь о том, чтобы заключительные занятия не сводились лишь к обобщению и повторению пройденного, учитель использует разнообразные формы работы: чтение небольших произведений учащимися или мастерами художественного слова (прослушивание грамзаписи), составление монтажа из наиболее ярких отрывков романа или повести, рассматривание иллюстраций.

Возбуждение эмоций на заключительных занятиях создается новыми открытиями в произведении, которое как будто вполне знакомо ученикам. Но чтобы эти открытия произошли, необходимо вызвать в школьниках потребность повторного обращения

к произведению, заставить их задуматься над более сложной задачей, чем те, которые уже решены, создать проблемную ситуацию в конце анализа. Плодотворным оказывается на заключительных занятиях сопоставление сюжета произведения и реальной его основы.

Вот учащиеся уже прочли и обдумали рассказ «Муму». На предыдущих уроках чтение одной из глав соединялось с размышлением над определенной темой («Герасим в Москве», «Герасим и дворовые», «Герасим и барыня», «Освобождение»). Заключительный урок предваряется следующими заданиями: 1) составить сжатый пересказ: «История жизни Герасима»; 2) развернуто ответить на вопрос: «Что заставило Герасима уйти от барыни?». Урок начинается с чтения мемуаров В. Н. Житовой «Воспоминания о семье И. С. Тургенева». История немого дворника Андрея во многом напоминает судьбу Герасима, и перед детьми можно поставить вопрос о том, что и почему изменил Тургенев в этой истории. Дети замечают¹, что в воспоминаниях Житовой нет горестной привязанности дворника к «безответной душе» Татьяне, ни его протеста. «После гибели Муму,— пишет Житова,— привязанность Андрея к своей барыне осталась все та же. Как ни горько было Андрею, но он остался верен своей госпоже, до самой ее смерти служил ей, и кроме нее никого своей госпожой признавать не хотел».

Новый материал, введенный в урок (мемуары), позволяет классу самостоятельно найти внутреннюю цель автора в рассказе, защитить то представление о герое, которое сложилось у них при чтении и разборе².

Решая вопрос о том, что заставило Герасима уйти от барыни, дети обращают внимание и на эпилог рассказа. Пребывание Герасима в Москве горестно отразилось на его характере. Доверчивость и простодушие, добродушная открытость исчезли. Он нашел в себе силы уйти от барыни, сохранил трудолюбие, привязанность к родной земле, человеческое достоинство, но жизнь чувств навсегда умерла в нем: «...соседи заметили, что со времени своего возвращения из Москвы он совсем перестал водиться с женщинами, даже не глядит на них, и ни одной собаки у себя не держит».

В старших классах степень самостоятельности учащихся на заключительных занятиях усиливается, постепенно усложняются задачи, которые мы ставим перед классом. Но сущность заключительного этапа остается такой же.

~~Заключительные занятия — это этап анализа, его завершение,~~ а не просто урок прощания с произведением. Поэтому вопросы, ✓

¹ Домашнее задание «История жизни Герасима» подготовит класс к тому, чтобы сразу определить, каких эпизодов «не хватает» в мемуарах Житовой.

² Подобный прием работы возможен и на заключительном уроке по «Мцыри», где сравнение легенды, слышанной Лермонтовым, и сюжета поэмы обнаружит отчетливо позицию автора.

над которыми работал класс в процессе разбора, здесь должны найти свое законченное выражение. Не анализ текста в его деталях, а взгляд на произведение в целом — такова цель заключительных занятий.

Появлению у школьников общего взгляда на произведение часто помогает работа над критической статьей, сопоставление различных трактовок произведения в критике и в искусстве. Заключительные занятия в старших классах призваны помочь ученикам исторически мотивировать позицию писателя, оценить ее с позиций современности. Современное прочтение классики не просто для школьников. Рассмотрим один из вариантов заключительных занятий.

Даже после изучения пьесы Чехова «Вишневый сад» по действиям, рассмотрения системы образов многие ученики не вполне отчетливо понимают, почему драматург настаивал на том, что «Вишневый сад» — комедия. Заключительное занятие может протекать как размышления о жанре пьесы, анализ произведения может завершаться посещением спектакля (или просмотром его по телевидению) и написанием рецензии, которая позволит учителю заметить, насколько осознаны школьниками знания, перешли ли они в убеждения, умеют ли они их активно применять.

«Люди и время» — вот лейтмотив заключительного урока, позволяющий заново взглянуть на пьесу в целом, обнаружить истоки грустной иронии Чехова. Сопоставляя первое и четвертое действия, мы убеждаемся в том, что ирония писателя вызвана «глухотой» героев, их неспособностью почувствовать, как и куда идет время в период острой и «бодрой» общественной ситуации в России.

У Чехова с его стройной поэтикой, где нет места ничему лишнему, уже перечень действующих лиц становится ключом к пьесе. Здесь обозначены только сословие, к которому принадлежит герой, и его возраст, родственные связи. Стало быть, пьеса эта — о поколениях и социальных конфликтах, о людях и времени. И ремарки к действиям скрыто говорят о том же: о текущем времени. Вот ремарка к I действию: «Комната, которая до сих пор называется детской. Одна из дверей ведет в комнату Ани. Рассвет, скоро взойдет солнце. Уже май, цветут вишневые деревья, но в саду холодно, утренник. Окна в комнате закрыты».

Комната, что «до сих пор называется детской», принадлежит не Ане. Здесь росли Раневская и Гаев. Им уже за пятьдесят, время ушло, но они не заметили, как от детства перешли к старости. И мы потом увидим, как много в них инфантильного: Гаев сосет леденцы и без Фирса не может одеться по погоде; Раневская по-детски переменчива в настроениях и беспомощна до такой степени, что в конце пьесы Аня утешает ее, «убаюкивает».

Так, уже в ремарке слышится ирония Чехова, и не над сентиментальностью просто, а над тем, что люди не чувствуют, как идет время. Но движение времени ощущается в весеннем цветении деревьев, в приближающемся рассвете.

Ремарка последнего акта как бы возвращает нас к началу пьесы: «Декорации 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.».

Время вошло в дом и опустошило его. Не только цвет с деревьев опал, рубят самые деревья. Как тень прошлого, бредет по дому умирающий Фирс. Замирающий, печальный звук лопнувшей струны и стук топора завершают пьесу. Почему это случилось? Кто виноват в гибели вишневого сада? Посмотрим, как меняется отношение Раневской к Парижу, городу, в котором, кажется, сосредоточено все зло ее жизни, и попытаемся понять, почему не может спасти, излечить Раневскую ее любовь к вишневому саду.

Пьеса начинается с твердого решения Раневской: «С Парижем кончено...», а в последнем акте Раневская уезжает в Париж. У Любови Андреевны нет памяти на дурное, на зло. С этой памятью Раневской было бы невыносимо трудно: ведь если ее иметь, нужно бороться, занять определенную позицию. А Раневская не знает, по ее собственному признанию, «где правда и где неправда».

Раневская уезжает в Париж не потому, что разлюбила вишневый сад или ей не дорога родина. Прощание с садом так же нежно и трогательно, как встреча с ним. Правда, когда мы слышим эти признания в любви саду, мы невольно замечаем, что они пародируют тургеневские стихотворения в прозе. Патетика слов здесь, пожалуй, сильнее непосредственности и глубины чувства. И потому мы улыбаемся, слушая Раневскую. Может быть, любовь Раневской к саду искренна, но Раневская не в силах защитить свою любовь, бороться за нее. Она не пытается спасти вишневый сад, она лишь ждет последнего удара судьбы и отвергает предложение Лопухина. Этот проект «делового» человека кажется ей пошлым.

Лопухин искренне готов помочь Раневской. Он почти влюблен в нее, хотя социально они враги. Вероятно, этой человеческой привязанностью, которую испытывает Лопухин к Раневской, Чехов еще острее подчеркивает неумолимую логику социальных конфликтов и законов времени. Ведь Лопухин в конце концов покупает вишневый сад. Лопухин, который кажется человеком, сознающим веления жизни, все же подчинен условиям действительности. Он не принадлежит своим желанием, все торопится, смотрит на часы, подгоняет себя и других («Пора!», «Поторапливайтесь!»). Но и в его жизни свои «призрачности», пустоты, потому что он не хозяин, а пленник настоящего. Раневская и Гаев оказались пленниками прошлого.

Как относится Чехов к отказу героев от спасения? Может быть, он сочувствует их нежеланию приспособиться, уступить практи-

цизму? Вряд ли можно серьезно думать, что писатель приветствовал бы готовность Раневской и Гаева принять предложения Лопухина. Поступи они так, они уподобились бы Симеонову-Пищнику, смешному и ничтожному в желании приспособиться ко времени. Чехову дорога преданность Раневской саду. Но почему эта преданность оборачивается изменой? Почему доброта Раневской отзывается равнодушием? Вспомните Фирса... «Милый мой старичок», — нежно называет его Раневская. И он оставлен в доме, где навсегда кончилась жизнь. А ведь Раневская не просто забыла о нем. Нет, она беспокоится, переспрашивает и... доверяется лакею Яше. Ее участие, как всегда, бездейственно. И это барство, перешедшее в душевную привычку, искажает добрые стороны характера Любви Андреевны. Эта бездейственная любовь погубила вишневый сад.

Таким образом, Раневская не только жертва происхрящего, но и виновница его. Этих людей подводит привычное легкомыслие, они исторически, веками надеялись на то, что все совершится без их усилий, что все, как говорил Стива Облонский в «Анне Карениной», «образуется». И над этим миром праздности, беспечности и безответственности Чехов грустно иронизирует. Даже в IV действии, когда бегут тягостные минуты прощания, ирония слышится в том, что после торгов Гаев и Раневская успокоились. Угроза, тревожившая их, осуществилась, и им уже легче стало, они не чувствуют своей ответственности перед вишневым садом.

Ирония Чехова вызвана не страданиями Раневской, а тем, что доброта ее не активна. И потому добро оборачивается злом. Она оставляет Варю, которую любит «как родную», в экономках у кого-то. На деньги Ани едет в Париж. Чем острее она чувствует враждебность обстоятельств, тем чаще хочет соединить людей, переженить.

Но Чехов не прокурорствует, не обличает. Он скорее иронизирует. Раневская — не злая сатира. Беспощадность смеха сдержана ее страданием, редкими минутами прозрений, когда она несчастья свои воспринимает как возмездие за «грехи».

Для писателя безусловно драматична «потерянность» героев, их незнание, как и зачем жить, что с собой делать. Время, как рок в античных трагедиях, преследует их, настигает, пытается сломать. И это не может не вызвать к ним сочувствия. Однако такие люди и не желают слышать голоса времени, отмахиваются от настоящего, не задумываются о будущем, пытаются спрятаться от истории, забыться. Раневская ощущает себя «частным» человеком и во многом винит лично себя. Она не понимает, что совершается возмездие историческое. И это историческое возмездие состоит в неумении защитить то, что дорого, в потере чувства времени, в том, что люди не слышат шагов истории.

Раневская живет иллюзией неподвижности времени. «И теперь я, как маленькая», — говорит Любовь Андреевна, входя в детскую, от которой ее отделяет лет 30. Правда, ее тревожит глухое

беспокойство, она тонкий, нервный человек и интуитивно чувствует обреченность. «Я все жду чего-то, как будто над нами должен обвалиться дом».

Но и от этого предчувствия беды, от этого стука времени она отмахивается. Можно устроить завтрак в ресторане, когда надо спасти вишневый сад, смеяться над фокусами Шарлотты, чтобы не прорвались рыдания, затеять бал, когда идут торги, уехать в Париж, когда сад продан.

В этой нелепости действий, несоответствии чувств и поступков, растерянности есть какая-то неестественность. И эта неестественность видна не только в Раневской. Вот начало II действия пьесы. Понаблюдаем за Шарлоттой. Кого из персонажей пьесы напоминает она здесь и почему (начало II акта до слов: «...и кто я, зачем я, неизвестно»)?

Как похоже... Раневская тоже кажется себе «молоденькой», она, как и Шарлотта, подавлена одиночеством и не знает, зачем живет. Вы думаете, что человек в этой ситуации оцепенеет от горя? Ничего подобного! Шарлотта ест огурец, и со вкусом ест, деловито. «Кончила», — говорит она в заключение. Не о горьких размышлениях это сказано, об огурце! И в этом вся нелепость. Трагическое состояние находит выражение лишь в комическом поступке. На другое эти люди не способны.

Пьеса начинается с разговора об опоздавшем поезде, а кончается тем, что люди опаздывают на поезд. Нетерпение встречи замирает в длиннотах прощания. Люди отстают от времени. Комедия о «недотепах» открывается нам как размышление писателя о людях и времени. В этом мотиве звучит тревога Чехова о судьбе страны. Лирический настрой пьесы возникает из конфликта противоборствующих времен (он ощущается в речах Пети, порыве Ани, тоске Лопухина о богатырях).

Итак, заключительные занятия по изучению литературного произведения в школе требуют осуществления многих задач. Во-первых, после анализа необходимо вызвать у школьников потребность снова обратиться к произведению, осмыслить его в целом. Введением нового материала, созданием на заключительных занятиях новой проблемной ситуации мы вовлекаем учеников в решение более сложных задач, чем те, которые разрешались на предыдущих этапах изучения. Во-вторых, заключительные занятия призваны не только суммировать знания, но и синтезировать их, привести учащихся к более обобщенным выводам. В-третьих, заклучительные занятия призваны «проверить» прочность сложившихся в ходе анализа убеждений учеников. В классе должна быть создана ситуация, когда школьники самостоятельно защищают определенное мнение о произведении, применяют накопленные в процессе анализа знания.

ЛИТЕРАТУРА

- Айзерман Л. С. Уроки литературы сегодня. М., 1974.
Корст Н. О. Очерки по методике анализа художественного произведения. М., 1964.
Кудряшев Н. И. О творческом изучении литературного произведения. — В кн.: За творческое изучение литературы в школе. М., 1963.
Курдюмова Т. Ф. Изучение прозаических произведений. — В кн.: Преподавание литературы в старших классах. М., 1964.
Мещерякова Н. Я. Нравственное воспитание учащихся на уроках литературы в 4—5 классах. М., 1975.
Молдавская Н. Д. Воспитание читателя в школе. М., 1968.
Перевозная Е. В. Нравственное воздействие уроков литературы. Минск, 1981.

ПРИЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ

✓ Анализ литературного произведения в школе как творческий процесс. Путь анализа указывает на последовательность рассмотрения литературного произведения, общее направление его изучения. Прием анализа раскрывает более конкретный, частный способ осмысления художественного текста, эмоционального и понятийного освоения произведения. Путь изучения определяет стратегическую линию учителя, приемы анализа характеризуют тактику учебного процесса. Прием анализа указывает ту операцию, которую мы совершаем в процессе изучения текста, конкретно определяет действия учителя и учеников. Пересказ или выразительное чтение, комментарий или сравнение вариантов текста могут быть включены и в анализ «вслед за автором», и в рассмотрение системы образов произведения, и в проблемно-тематическое его изучение.

Приемы изучения литературного текста — понятие более узкое, чем приемы обучения литературе в целом. Так, например, составление монтажа, литературной композиции — интересный вид работы по литературе. Он может использоваться при изучении биографии писателя, обзорных тем и во внеклассной работе. Иногда монтаж, литературная композиция могут служить и целям изучения литературного текста. Так, например, работа над монтажом лирических отступлений «Мертвых душ» помогает ученикам увидеть лицо автора, понять движение авторской мысли. Однако приемы изучения литературного произведения имеют свою специфику, и это позволяет выделить их из общих приемов обучения литературе.

Не следует также смешивать прием анализа литературного произведения и формы изучения литературного материала. Многие приемы рассмотрения текста могут осуществляться в форме лекции учителя, и в ходе беседы или самостоятельной работы учеников. Например, сопоставление произведения с его реальной основой может быть проведено лекционно, стать предметом беседы

или быть рекомендовано как самостоятельная работа. Арсенал школьных приемов работы над литературным произведением разнообразен.

Учителю требуется выбрать способы рассмотрения текста, родственные художественной природе произведения и необходимые для развития учеников. Необходимость выбора, компоновки, реализации приемов изучения литературного текста для педагога — творческий процесс. И в этой творческой деятельности преподавателя никто не может заменить, хотя литературоведение, психология, педагогика и методика преподавания литературы постоянно оказываются его помощниками.

Оправданный выбор приемов анализа — дело далеко не простое. Его обосновывали советские классики методики М. А. Рыбникова, В. В. Голубков¹. Современные методисты также настойчиво ищут принципы классификации приемов анализа для более целесообразного их применения (Н. И. Кудряшев, В. А. Никольский, И. Д. Хмарский)². Наметим основные приемы работы над литературным текстом и определим их функции в школьном анализе.

Изучение художественного произведения в школе должно создать равновесие между субъективным восприятием его учащимися, их личностным отношением к художественному произведению и авторской позицией. Учитель в школе организует процесс постижения литературного произведения. Здесь важно представить не только выводы, но и найти пути к ним, привить школьникам навыки самостоятельного анализа. ✓ Задача школьного анализа — организация плодотворного общения с искусством. Эта задача побуждает рассматривать школьное изучение художественного текста как творческий процесс и со стороны ученика.

Изучение литературного произведения в школе определяется не только стремлением раскрыть юному читателю художественный смысл произведения, постичь идеи автора — в школьном анализе присутствует задача развития читательских качеств ученика: воображения, эмоциональной чуткости, эстетической оценки, умения осознать свои впечатления, интеллектуально и эмоционально выразить их. ✓ Это требует от учителя творческих усилий. Представление о школьном анализе как о творческом процессе ведет к необходимости учета законов художественного мышления.

¹ См.: Голубков В. В., Рыбникова М. А. Русская литература в вопросах, темах, заданиях, 1927; Изучение литературы в школе II ступени, 1928; Методика преподавания литературы, 1930; Соколов Н. М. Изучение литературных произведений, 1928. Характеристику этих работ см. в кн.: Роткович Я. А. Очерки по истории преподавания литературы в советской школе. М., 1976.

² См.: Кудряшев Н. И. Об эффективности занятий по литературе. — Литература в школе, 1970, № 4; Никольский В. А. Методика преподавания литературы в средней школе. М., 1971; Хмарский И. Д. О приемах анализа литературного произведения в старших классах. — Литература в школе, 1975, № 4.

Сейчас стала аксиомой мысль о том, что чтение — творчество, что восприятие искусства во многом совершается по законам, подобным творческому процессу художника¹.

Говоря об общности законов художественного творчества и читательского восприятия, необходимо искать специфику каждого из них. Писатель творит произведение, отбирая ситуации и образы из действительности, преображая их своей фантазией. Материалом читательского творчества является жизнь, упорядоченная, сконцентрированная волей художника. Личный опыт воспринимающего не может быть единовластной силой в общении с явлением искусства. На читателя действует объективный смысл произведения. Совершенная произвольность представлений, возникших при чтении, оказывается часто признаком того, что встреча с художественным произведением не состоялась, что она оказалась лишь толчком к воскрешению каких-то жизненных впечатлений, но не принесла нового опыта познания, новых чувств.

Итак, читательское восприятие — творческий процесс, но оно менее свободно и более запрограммировано, чем деятельность художника. Изучение литературного произведения в школе опирается на читательское восприятие, поэтому учителю нужно учитывать законы художественного мышления.

Связь с законами художественного мышления в школьном анализе выявляется прежде всего в поисках читательского образа, который возникает при активном сопереживании, глубоком усвоении текста.

Знакомясь со стихотворением Лермонтова «Парус», ученики обычно с легкостью отвечают на вопрос о том, какие стремления выразил здесь поэт. «Это порыв к свободе, это жажда борьбы», — говорят они. Но легкость ответа в данном случае не свидетельство глубокого понимания поэтического текста. Эти же слова можно отнести и к Пушкину, и к Некрасову, и к Маяковскому. Стало бы, важно не назвать эти свойства, а обнаружить неповторимое их содержание в каждом отдельном случае. Это лермонтовское качество чувства обнаруживается для школьников тогда, когда они эмоционально переживут каждую ситуацию стихотворения, когда разбуженное воображение позволит им увидеть одинокий парус «в тумане моря голубом», гнев стихии и полный умиротворения покой моря. Пробуждение работы воображения, читательское сотворчество позволяет углубить логическое осмысление текста.

Необходимость опоры на законы художественного творчества, развитие воображения особенно заметны в школьном изучении

¹ См.: Асмус В. Ф. Чтение как труд и творчество. — В кн.: Вопросы теории и истории эстетики. М., 1968; Мейлах Б. Пути комплексного изучения художественного творчества. — В сб.: Содружество наук и тайны творчества. М., 1968.

драматургии. Пьеса, предназначенная для сценического исполнения, требует от читателя особенно активного сотворчества. За каждой репликой необходимо увидеть движение героя, его лицо, услышать его голос. По сути дела, читатель здесь решает на том или ином уровне художественные задачи, близкие творческому процессу актера и режиссера¹. Образность, ассоциативные связи, эмоциональность, динамизм воображения — все эти свойства юных читателей приближают их восприятие произведения к художественному типу восприятия. Поэтому задания на развитие творческого воображения органичны в школьном анализе.

Приближение школьного анализа к законам художественного мышления сказывается и в учете тех задач, которые ставит писатель перед читателями. Учитель читает в классе строки о Манилове из «Мертвых душ»: «В первую минуту разговора с ним не можешь не сказать: «Какой приятный человек!». В следующую затем минуту ничего не скажешь, а в третью скажешь: «Черт знает, что такое», — и отойдешь подальше». После этого ученикам предлагается домашнее задание «Три минуты с Маниловым»². Это Гоголь, в сущности, поставил каждого читателя в ситуацию собеседника Манилова. Педагог с художественным тактом открывает это и побуждает учеников представить себе пластику разговора, смену тем и настроений собеседников, переходящих от воодушевления к безразличию и даже раздражению. Комизм происходящего состоит в том, что эти решительные метаморфозы происходят всего за три минуты.

Особенно значительно сказывается зависимость анализа художественного произведения в школе от литературного рода, к которому оно принадлежит. Лирическое стихотворение, в котором мгновение человеческой жизни наделено бесконечной широтой содержания, требует иных форм анализа, чем эпическое полотно. Драма, рассчитанная на изобразительность фантазии, побуждает к иным приемам работы, чем эпос, где описание, портрет, пейзаж предлагают читателю мысленно присоединиться к картине, созданной автором. О специфике изучения эпоса, лирики и драмы речь пойдет в следующих главах. Пока же важно понять, что школьный анализ связан с художественным творчеством, что школьное изучение литературы опирается на природу искусства, что читательское восприятие наполняет школьный разбор произведения элементами сотворчества, образности, эмоциональности.

Приемы постижения авторской позиции в литературном произведении. Единство субъективных и объективных начал анализа, творческий характер его в значительной степени обеспечиваются сочетанием различных приемов работы над произведением.

Одни из них помогают школьникам осознать авторскую мысль,

¹ См. главу «Изучение драматических произведений».

² См.: Ильин Е. Н. Урок продолжается. Л., 1973.

объективное содержание произведения (например, составление плана помогает понять композицию, уяснить внутритекстовые связи). Другие приемы (сравнение вариантов, сопоставление с реальной основой и т. д.) выводят за рамки данного художественного текста, но также усиливают интерес к нему.

Методика преподавания литературы, используя в школьном анализе приемы постижения авторской позиции, опирается на достижения литературоведения. И это естественно. В основе школьного преподавания литературы лежат общие принципы научного анализа, сложившиеся в советском литературоведении. Историзм в рассмотрении литературных явлений, социальный взгляд на природу искусства, раскрытие связи мировоззрения и художественного метода писателя, обнаружение единства формы и содержания художественного произведения — таковы общие принципы литературоведческого и школьного анализа, хотя в школе и в научном исследовании они осуществляются по-разному.

Связь с литературоведением должна удерживать методику преподавания литературы от примитивизации художественных явлений, от искажения авторской мысли, неверных оценок творчества писателя. Этому способствует и опора школьного преподавания на литературоведческие приемы рассмотрения текста. Хотя в школьной практике они известным образом трансформируются, но сохраняют свою основную цель: прояснить авторскую мысль, сделать понятной тенденцию писателя. Разумеется, функции приемов неоднозначны. Многие приемы, условно говоря, литературоведческие, усиливают эмоциональную реакцию школьников. Так, сравнение разных редакций рассказа Чехова «Толстый и тонкий» помогает ученикам непосредственно почувствовать, эмоционально ощутить нравственную силу иронию писателя. Однако главное назначение приемов литературоведческого анализа — освоение текста, его композиции, стиля писателя; приближение читателя к авторской мысли в единстве образного и логического начал. Рассмотрим эти приемы.

1. Комментарий исторического, бытового, общекультурного или литературного типа восстанавливает в глазах учеников реальную действительность, изображенную художником, тем самым проясняет в ходе анализа намерения писателя. Без определенных знаний по истории культуры и общества в читательском восприятии искажаются или весьма неполно осознаются позиции автора.

Незнание античной мифологии, библейских легенд затрудняет восприятие пушкинской лирики. Без хотя бы элементарного представления о литературной и общественной борьбе 50—60-х гг. XIX в. ученики вряд ли поймут смысл базаровского отрицания Пушкина и Рафаэля. Переписка В. И. Ленина и М. Горького помогает ученикам осмыслить многие страницы очерка «В. И. Ленин».

Комментирование текста, однако, не может заменить других приемов анализа и в школьных условиях не получает совершенно

самостоятельного значения. Литературоведческий комментарий типа книг Н. Л. Бродского и Ю. М. Лотмана о «Евгении Онегине» используется учителем выборочно.

Воссоздание исторической и психологической ситуации, послужившей поводом к написанию произведения, можно считать одним из приемов комментирования художественного текста. При этом в некоторых случаях монтаж документальных материалов может не только предварять анализ, но в какой-то мере заменять его, проясняя смысл и даже оправдывая художественный стиль произведения. Так называемый урок-новелла о пушкинском стихотворении «Я помню чудное мгновенье...» или «Смерти Поэта» Лермонтова могут служить примерами такого прояснения художественного текста не напрямую, а посредством воссоздания условий, приведших к его возникновению.

2. Сопоставление частей и различных элементов художественного текста, выявление сюжета и сопоставление образов героев, рассмотрение связей пейзажа и портрета с общим течением текста — это основные приемы освоения композиции. Рассмотрение композиции далеко не обязательно происходит «по ходу развития действия».

Анализ композиции в условиях школьного разбора может только частично охватывать материал произведения. Внимание к отдельным элементам композиции (сюжет, пейзаж), усвоение учениками общей структуры произведения приводят к необходимости «методических приемов», как называла их М. А. Рыбникова: составлению плана, мысленной перестановке эпизодов и т. д. Работа над текстом рассказа Чехова «Смерть чиновника», предложенная М. А. Рыбниковой, — блестящий пример своеобразия работы над композицией в школьных условиях.

3. Наблюдения над стилем писателя. Стиль, как и композиция, проясняет авторскую концепцию, авторское отношение к изображаемому. Приемы изучения стиля разнообразны. Наблюдения над стилем писателя начинаются с элементарных упражнений. Нахождение эпитетов или глаголов действия позволяет ученикам IV—V классов заметить тонкость и мотивированность художественной организации произведения. Иногда этим целям способствует и игровое задание: вставить слово, пропущенное в художественном тексте, а затем объяснить, почему писатель употребил иной синоним, чем предложенные учениками слова.

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

Когда ученики VIII класса начинают читать поэму «Мертвые души», обычно детализация гоголевских описаний представляется им неоправданной. Поэтому уже на первых уроках можно обратиться к стилистическому анализу, который поможет открыть

комизм повествования, покажет ученикам, что Гоголь наполняет поэму бытовыми деталями, так как пишет о «небокоптителях», существование которых исчерпывается мелочами, вещами. Гоголь прямо как будто бы не обличает те явления, о которых пишет. Напротив, он говорит о них часто торжественно, как бы воспевая и возвышая их. Но предметы эти так ничтожны, что возвышающий стиль их описания рождает лишь смех.

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

4. Сопоставление художественного произведения с его реальной основой, в более частном виде — героя с прототипом всегда обнаруживает авторские намерения, показывает, как «заострил» писатель жизненный материал.

Анекдот, который Гоголь положил в основу «Шинели», не заключал в себе столь громадного типического обобщения, которым наполнена повесть.

Сопоставление художественного произведения и жизненного сюжета, реального характера и героя, созданного писателем, несет двойную функцию. Во-первых, при этом обнаруживается, что искусство — отражение жизни. Вместе с тем этот прием позволяет показать, что отражение это не зеркально, что художник преображает образы действительности, соединяет в искусстве жизнь и свое отношение к ней.

5. Сопоставление разных редакций, вариантов текста выявляет развитие авторской мысли в процессе создания произведения. Например, сопоставление черновых вариантов и окончательного текста стихотворения «Вновь я посетил...» помогает понять гуманистическую мысль Пушкина о бессмертии не только поэта, но всякого человека, живущего в памяти следующих поколений. В лирической автобиографии черновика Пушкин вел счет потерям. В окончательной редакции стихотворение пронизано чувством связи разных эпох человеческой жизни, поколений вообще, человека и природы. Развитие этой мысли в рамках школьного урока не требует сопоставления всех редакций, рас-

крытия всего процесса работы Пушкина над стихотворением.

Учитель выбирает лишь опорные звенья разных редакций. Так необходимо преобразуется в школьных условиях литературоведческий прием анализа.

6. Сопоставление данного произведения с другими произведениями писателя. Этот прием анализа может быть применен в разных целях. Иногда сопоставление произведений одного писателя способно раскрыть общие основы его миросозерцания и художественного метода. Так, сравнивая две элегии Жуковского — «Вечер» и «Море», ученики начинают понимать, что идеальное для поэта состояние мира — гармония всех начал, что недостижимость этого рождает в нем грусть.

Когда мы сравниваем на уроке лицейское стихотворение Пушкина «Пирующие студенты» с «19 октября» 1825 года и стихотворение, посвященное последней лицейской годовщине («Была пора...», 1836), восьмиклассники способны заметить, как углублялось осознание дружбы в лирике поэта (единство настроения, близость судьбы, историческая общность поколения), как вместе с этим менялось художественное освещение мира и людей в поэзии Пушкина.

7. Сравнение произведений разных писателей или отдельных элементов художественных текстов (пейзаж, портрет и т. д.). В средних классах оно обычно проводится для подчеркивания общности нравственной коллизии, художественной ситуации, сходства героев и их различия.

В старших классах эти сопоставления приобретают большую историческую законченность. Сопоставляются не только герои, но и, как говорил Г. А. Гуковский, «типы сознания» писателей. Так, Т. Ф. Курдюмова предлагает сравнивать не только отдельные черты Базарова, Рахметова, Раскольниковова, но и общее отношение Тургенева, Чернышевского и Достоевского к героям 60-х годов XIX в. — разночинцам¹.

Приемы активизации сотворчества читателя. Выше названные приемы анализа произведений ведут школьника в глубь текста, ориентируют на постижение авторской позиции в произведении. Эти приемы методика черпает из арсеналов литературоведения. Но ограничиваться ими в школьном разборе нельзя, так как перед учителем стоит задача пробудить у учеников сопереживание, активизировать воображение, сформировать читательские качества. Этому содействует другой ряд приемов, включающий школьников в разнообразную деятельность. Важнейшим в этом ряду является выразительное чтение. Первостепенное значение его на уроках литературы подчеркивала М. А. Рыбникова. Она считала, что воплощенное «в звуках голоса музыкально и логически» произведение «максимально реализует свое

¹ См.: Курдюмова Т. Ф. Историзм школьного курса литературы. М., 1974, с. 99—130.

влияние». Сколько раз приходилось убеждаться,— говорила Рыбникова,— «что учащиеся, предоставленные себе, откладывают в сторону Маяковского, Гоголя, Щедрина, и как только в ответ на это непризнание автора учитель начинает читать его вслух, так тут же в классе перестраивается отношение к автору, рождается и понимание, и признание»¹. Рыбникова определила и место выразительного чтения в системе работы на уроках: «Выразительное чтение учителя обычно предваряет разбор произведения и является основным ключом к пониманию его содержания. Выразительное чтение ученика заключает процесс разбора, подытоживает анализ, практически реализует понимание и толкование произведения»². Обстоятельное изложение вопросов выразительного чтения будущий учитель-словесник получает в курсе выразительного чтения³.

Предварять чтение М. А. Рыбникова советовала «живыми впечатлениями» самих учеников. Тогда возникает личностная основа читательского восприятия. Можно считать, что оживление личных впечатлений — это своеобразный прием «ввода» в текст, благодаря которому личный опыт учащихся мобилизуется для чтения и анализа произведения. Например, перед чтением «Паруса» ученикам нередко предлагается устно описать свои встречи с морем и вспомнить чувства, которые возникали при этом. Знакомство со стихотворением Пушкина «Зимнее утро» часто предваряется сочинениями о зимних картинах, которые радовали или печалили школьников. Обнаруживается при этом, что большинство ребят лишь называют чувство, но не способны его выразить.

Для глубокого осмысления произведения необходимо, как отмечал Н. И. Кудряшев, «найти ассоциативную связь между мыслями и представлениями учащихся и образами поэта». Этому и способствуют приемы анализа, активизирующие воображение и сотворчество читателя. Наиболее распространенный из них — пересказ и рассказывание текста.

Рассказывание. В процессе подготовки к нему ученики заново переживают и осваивают события произведения. Важность этой работы несомненна с многих точек зрения, однако ценность она приобретает лишь в том случае, если строится разнообразно. Чаще всего в IV—VI классах используются такие виды пересказа и рассказывания:

1. Логический последовательный пересказ. Он заставляет вникать в цепь фактов и их внутреннюю связь, обостряя первоначальные представления учащихся.

2. Выборочный рассказ о впечатлениях от произведения (что сильнее всего запомнилось, что произвело наибольшее впечатле-

¹ Рыбникова М. А. Избранные труды. М., 1958, с. 365.

² Там же, с. 369.

³ См.: Найденов Б. С., Завадская Т. Ф., Соловьева Н. М., Анкудович Л. М., Шевелев Н. Н. Выразительное чтение. М., 1964.

ние, что яснее всего представляется). При таком рассказывании школьник раскрепощен в выборе фактов и потому наиболее активен в творческом их освоении.

3. Творческое рассказывание произведения или его отдельных эпизодов (от автора, от самого себя, от имени действующего лица и т. п.). Подобное рассказывание развивает воображение учащихся. Здесь необходимо изменить точку зрения на знакомый текст, увидеть его как бы изнутри. Особенно это относится к пересказу (или рассказыванию) от лица рассказчика.

Для школьников IV—VII классов такой пересказ — занятие увлекательное, если герой близок им, вызывает их симпатии. В этом случае детям хочется говорить от его имени, «переселиться» в него. Однако здесь часто происходит подмена героя читателем. Как избежать этого? Присмотримся к одному из уроков по изучению романа Пушкина «Дубровский».

В классе коллективно составляется творческий пересказ «Обед в Покровском». События центрального эпизода IX главы ученики пытаются передать от лица Владимира Дубровского. Пересказ с изменением лица рассказчика в данном случае труден, но интересен. Передавая реакцию Владимира на все, что происходило за обедом, пятиклассники начинают понимать, что решение Дубровского уйти из дома Троекурова продиктовано не столько соблазном ограбить Спицына, отомстить одному из виновников гибели отца, но прежде всего тем, что круг опасности замкнулся.

Работа увлекает учеников. Каждому хочется хоть на минуту почувствовать себя Дубровским, они даже называют его Володей. Однако это ощущение близости героя и подводит. Дети заменяют собой героя. С другой стороны, часть школьников склонна передавать события совершенно эпически: «Приехал Спицын... Глебова начала свой рассказ... Исправник стал читать приметы...» Эпизоды передаются подробно, но вне определенного угла зрения, вне лирического освещения; мысли и чувства В. Дубровского при этом не раскрываются. Поэтому учитель постоянно побуждает учеников к выявлению реакций героя: «Что мог думать и чувствовать Дубровский при появлении Спицына? Как Владимир отнесся к рассказу Глебовой?» и т. д. Работа эта трудна, потому что внешне Дефорж остается бесстрастным, он отделен от присутствующих барьером мнимого непонимания языка. Одновременно приходится следить за тем, чтобы не снять в пересказе историческую и культурную дистанцию между пушкинским героем и юным современным читателем и чтобы стиль пересказа был свойственен речи Дубровского. (Иногда можно услышать и такое: «Так бы я сейчас и дал Спицыну по противной роже». Эта фраза настойчиво звучит в пересказе многих учеников.)

Творческий пересказ обеспечивает не только развитие определенных читательских качеств ученика, обогащает его речь, но и способствует постижению смысла литературного произведения.

Это побуждает в несколько измененном виде сохранить такой прием работы и в старших классах. Творческий пересказ в форме заочной экскурсии увлекает школьников и обеспечивает глубокое понимание ими текста. «По грибоевской Москве», «Губернский город N» («Мертвые души» Гоголя), «Петербург в романе Достоевского «Преступление и наказание», «С Горьким по Италии» — таковы возможные темы пересказов, которые могут быть построены как экскурсии по местам, описанным в произведении. Когда мы изучаем комедию Грибоедова «Горе от ума», можно предложить учащимся на заключительном занятии обдумать, что произойдет в доме Фамусова на следующий день после отъезда Чацкого. Домысливание действия не должно быть, однако, произвольным фантазированием. В творческом рассказе ученикам необходимо руководствоваться логикой развития характеров и сюжета комедии.

И выразительное чтение, и рассказывание требуют от учеников активного переживания прочитанного, творческого отклика личности на изученное произведение. Но есть в методике литературы такие приемы, которые направляются заданиями творческого характера и заставляют ученика в какой-то степени «пересоздавать» текст. Это устное словесное рисование, составление киносценария и инсценирование.

✓ Устное словесное рисование. Оно способствует углублению субъективного начала разбора. Введение этого приема требует особого такта педагога. В устном словесном рисовании есть, с одной стороны, опасность простого пересказа текста, с другой — возможность произвольных, внеконтекстных ассоциаций.

Словесное рисование предполагает, что читатель, опираясь на образы писателя, детализирует свое видение в картине, которую словесно воспроизводит, описывает. Предлагая ученикам устно создать 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 в «Тарасе Бульбе» так пластична, что школьники немного могут к ней добавить. Портреты мальчиков в «Бежином луге» столь тщательно нарисованы, что за внешним обликом каждого героя проглядывает его характер.

Там, где писатель детализирует описание, дети не могут выразить свое видение героя. Поэтому не следует, например, словесно рисовать портрет Кости после описания его Тургеневым по первому впечатлению. А вот предложить им представить Костю в тот момент, когда он рассказывает о русалочке, уместно. Тургенев не дает здесь портрета мальчика, но речь его настолько выразительна, что возникает возможность представить себе его облик, опираясь на детали портрета, нарисованного писателем, но не воспроизводя его буквально.

Словесное рисование на основе литературного текста должно учитывать естественную для ученика последовательность восприятия другого искусства — живописи, на язык которой «переводятся» словесные образы. В живописи легче воспринимается сюжетная картина, затем портрет, пейзаж, натюрморт. Поэтому при изучении повести «Муму» мы сначала даем рисовать иллюстрации к сценкам, острым сюжетным эпизодам, в которых автор очертил облик героев: «Герасим видит Татьяну, притворившуюся пьяной», «Барыня пытается погладить Муму», «Герасим возвращается из города, не найдя Муму». Т. е. поначалу выбираем для устного рисования эпизоды, описанные автором так, что они дают опору воспроизводящему воображению.

Затем пробуем развивать творческое воображение, поручая ученикам нарисовать портрет героя, не данный в тексте автором: («Герасим впервые кормит Муму», «Герасим провожает Татьяну», и т. п.). И наконец, как самое трудное задание — нарисовать пейзаж — «Герасим возвращается на родину». Хотя ночная дорога подробно описана Тургеневым, для зрительской реализации словесных образов нужны усилия творческого воображения учеников.

Устное словесное рисование в тех или иных формах сохраняет свое значение и в старших классах. Нарисовать портреты гостей Фамусова на балу, увидеть лицо Ионыча в тот момент, когда он по вечерам вынимает «из карманов бумажки, добытые практикой...», взглянуться в лицо Давыдова на собрании — все это необходимый труд читателя, в любом возрасте обязательное для него сотворчество. Однако формы осуществления устного словесного рисования должны от класса к классу постепенно усложняться, видоизменяться. Новые трудности, разнообразные в каждом случае задачи — условие эффективного применения этого приема в практике школьного анализа.

Составление киносценария. Киновпечатления школьников изменяют характер читательского восприятия, обогащают и углубляют изучение литературных явлений. Увлечение детей кино не надо считать бедствием. Кинематограф близок детскому сознанию. В кино дети признают искусство, родственное природе их видения. В самом деле, школьник видит мир в движении, смена зрительных впечатлений захватывает его. Динамизм — неотъемлемый признак киноискусства. Детское мышление конкретно. В кино мысль не может быть передана в отвлеченной форме, изобразительность необходима фильму. Детское мышление ассоциативно. В кино ассоциация строит фильм (монтаж).

Современный школьник часто откладывает недочитанный роман ради новой киноленты. Мы иногда подавляем интерес учеников к кино, «защищая» литературу. А между тем надо развивать интерес к кино. И через это развитие, через сопоставление кино и литературы убеждать школьников в том, что виды искусства не могут взаимозаменять друг друга, что есть целые области

жизни, подвластные только литературе и выразимые только ею.

Создание киносценария — своеобразный прием литературного анализа. В ходе его дети не только учатся понимать язык кино, но глубже и пристальнее всматриваются в литературный текст. Для того чтобы написать киносценарий по литературному произведению, надо пережить его, по-настоящему увидеть его героев. Конечно, на уроке литературы киносценарий не претендует на профессиональную завершенность. Но школьники рады игре, отдаются ей безраздельно, потому что в этой игре — творчество. Идет урок в V классе. Мы делаем киносценарий по отрывку из повести Катаева. Петя впервые в жизни оказался лицом к лицу с опасностью. Он должен один пронести патроны в штаб восставших. Огромный двор пуст и грозит мальчишке каждым закоулком. «Петя спустился в подвал. Он долго шел ощупью в душном, но холодном мраке... Ужас охватывал мальчика всякий раз, когда его задевала паутина, казавшаяся ему крылом летучей мыши», — пишет Катаев. Как перевести этот абзац в кинокадры? Ни холода, ни духоты экран впрямую передать не может. «Пусть летучая мышь вдруг вылетит и испугает Петю», — предлагает кто-то. Но летучей мыши не было. Пете только казалось, что это она, когда он задевал паутину. И вот наконец маленькая девочка «увидела» этот кадр: «Все должно быть отдельно. Вот Петина рука скользит по мокрой стенке. Рука отталкивается, стенка неприятная, но Петя держится за нее. Потом нога Пети. Он ощупывает следующую ступеньку и боится ступить дальше. Потом глаза. Петя их широко раскрыл, он ничего не видит в темноте. Почему все отдельно? Потому, что, когда страшно, кажется, что тебя разломали, никак все тебе не подчиняется». Чтобы так увидеть кадр, надо на секунду преобразиться в Петю, понять его чувства, ощутить тревогу, опасность.

Чем полезно составление киносценария для юных читателей? Киносценарий усиливает сопереживание и воспитывает навыки вдумчивого, медленного чтения. Киносценарий оживляет образное видение и помогает видеть деталь в свете целого.

Представим конкретно, как протекает эта работа на примере составления киносценария по VI главе повести «Дубровский»¹.

В начале урока или на внеклассных занятиях учитель покажет кинофрагмент знакомого ученикам фильма и, опираясь на непосредственные впечатления от просмотренного, выяснит такие понятия, как крупный, средний, общий план. При этом важно показать детям смысловое значение смены планов. Почему и когда используется крупный план? Что дает общий план для понимания того или иного эпизода? Является ли средний план только средством перехода от крупного к общему или он имеет

¹ См.: Трофимова В. В. Тема крестьянского бунта в повести А. С. Пушкина «Дубровский». — В кн.: Вопросы преподавания литературы в средней школе. М., 1965.

самостоятельное значение? В той или иной форме эти вопросы помогут школьникам осознать организацию кадра. Процесс построения фильма не может миновать и вопроса о монтаже¹. Нужно сказать, что практически дети в элементарной форме отвечают на эти вопросы легче, чем можно предположить. Им помогает не только природная любознательность, но и близость самых привычных для них видов искусства — кино и телевидения.

Затем вместе с классом намечаем границы киноэпизодов в VI главе: 1. Комната Дубровского. 2. Разговор с Архипом. 3. Обход дома. 4. Поджог. 5. Гибель приказных. 6. Спасение кошки. 7. Пепелище.

Важно найти общий мотив сценария, объединяющий эпизоды в одно целое. Пушкиным этот мотив намечен — разгорающееся пламя. От свечи Дубровского Архип зажигает фонарь, от фонаря зажигает сено, взвившееся пламя «осветило весь двор», дом запылал, поднявшийся ветер «огненной метелью» рассыпал искры на всю деревню, «пожар свирепствовал», пока все не обратилось в «яркие угли».

Обдумывание каждого эпизода позволяет ответить на вопросы: в чем горе Владимира Дубровского? Почему он решает сжечь дом? Отчего этого же хотели дворовые? Почему Архип людей погубил, а кошку спас? Зачем дворовые ушли с Дубровским? И т. д. Работа над первыми эпизодами протекает в классе коллективно. На доске и в тетрадях учеников — план записи кадра.

Место действия	Смена планов	Звук

В ходе беседы содержание одного-двух кадров выясняется общими усилиями учащихся и записывается. Затем для ускорения работа идет устно. Дома ученики создают письменный вариант сценария и наглядно убеждаются в том, что не все в литературном тексте можно перенести на экран, что есть вещи, не переводимые на язык кино. Вот фраза из чеховского «Хамелеона»: «Открытые двери лавок и кабаков глядят на свет божий уныло, как голодные пасти». Экран способен донести настроение, выраженное в этих строках, но четкий смысловой образ литературного текста не может быть воссоздан на экране без известных потерь. Сталкиваясь с претворением литературного текста в киноизображение, ученики начинают понимать, что каждый вид искусства неповторим и незаменим.

Инсценирование. Создание инсценировки даже по отдельным эпизодам произведения — трудный, но издавна практикуемый в школе вид работы. Повествование при инсценировании часто приходится переводить в диалог, и эта задача для учеников

¹ В этом поможет учителю книга И. В. Вайсфельда «Так начиналось искусство кино» (М., 1972).

сложна. Трудности инсценирования побуждают использовать его в основном в старших классах. В чем же привлекательность инсценирования? Каковы условия успешного применения этого приема?

Прежде всего, инсценирование побуждает учеников к творческому «претворению» литературных образов и, как все приемы активизации читательского восприятия, возбуждает воображение и сопереживание. Во-вторых, инсценирование позволяет усилить динамику конфликтов произведения, острее прочертить сюжетные линии в сознании учеников. В-третьих, инсценирование обостряет внимание к художественному тексту. Однако, для того чтобы эта работа не превратилась в пародию, необходимо предлагать школьникам посильные задания. Инсценирование большого эпического произведения в школе невыполнимо, потому что требует огромного творческого труда. Здесь мы можем предложить учащимся инсценировать лишь эпизод. Инсценирование же рассказа, особенно когда в центре его одно событие, когда он написан как сценка,— задача, посильная для учеников даже средних классов (Чехов. «Хамелеон»).

Другое условие успешности инсценирования состоит в том, что необходимо подготовить учащихся, дать им возможность войти в произведение, сжиться с ним. На первых этапах анализа инсценирование, как правило, невозможно.

Городские главы «Мертвых душ» сложны для восьмиклассников обилием персонажей, «непонятностью» их поведения. Усилить интерес к событиям, происходящим в губернском городе, поможет инсценирование отдельных эпизодов произведения. Предложив классу задание предварительно выбрать эпизоды VII—X глав, наиболее полно и ярко характеризующие нравы города, учитель на уроке предлагает инсценировать сюжет скандальной истории Чичикова.

Сначала намечаем основные эпизоды, которые могут составить общий сюжет инсценировки по городским главам.

1. В казенной палате. 2. Обед у полицмейстера. 3. Бал. 4. Разговор двух дам. 5. Собрание у полицмейстера. 6. Ноздрев у Чичикова. 7. Бегство Чичикова из города.

Основным мотивом сюжета оказывается история возникновения и распространения сплетен о Чичикове. Она дана Гоголем подобно тому, как это происходит в «Горе от ума» Грибоедова. Слух оказывается властным не по логике вещей, а по количеству распространителей. Пока об этом говорит один Ноздрев, слух можно оставить без внимания. Две дамы уже заключают, что здесь «что-нибудь, верно же, есть». Слова нескольких людей уже принимаются за чистую правду. Слух возникает из потребности в сплетне, из желания губернских дам отомстить Чичикову за его внимание к дочери губернатора.

Осмыслив общее направление работы над инсценировкой, попытаемся найти образец этого жанра у самого Гоголя. Разговор

двух дам, в сущности, почти готовая инсценировка, выразительное чтение этого эпизода в классе помогает ученикам представить требования к их будущей работе. Мы наблюдаем построение диалога, характер авторских ремарок. Эти наблюдения над формой неотрывны от осмысления содержания. Всматриваясь в эпизод, мы присутствуем при возникновении сплетен. Отвечая на вопросы: «Как и почему Чичиков из «прелестника» в разговоре двух дам превратился в «негодного человека?»», «Как дамы объясняют себе покупку мертвых душ?», ученики видят комическую изменчивость суждений городских сплетниц.

Собственно инсценирование делаем коллективной для класса работой и выбираем для этого эпизод бала, где и происходит драматический поворот в судьбе Чичикова.

Сопоставление литературного текста с произведениями другого вида искусства. Связи, взаимовлияния разных видов искусства, взаимодействие их — заметная тенденция в развитии искусства, и она подчеркивает специфику каждого вида. Включение смежных видов искусства в изучение литературы приветствуется и учеными, установившими, что зрительная информация во много раз превышает возможности слуховой, и педагогами, находящими в искусстве ключ к эмоциональному преобразению уроков, и учениками, которым интересна всякая новизна. Задача использования смежных видов искусства — обострить эстетическую восприимчивость, развить ассоциативное и образное мышление, углубить и расширить представление об искусстве, сделать инструментом познания не только разум, но и чувства учеников.

Сплав искусства на уроке создает в сознании учащихся яркий образ определенного явления. Поясним это примером.

При изучении А. П. Чехова в IX классе нужно хотя бы кратко сказать о политической и литературной обстановке 80-х гг. При этом важно, чтобы ученики не просто представляли себе проблемы эпохи, но почувствовали ее дух, своеобразие. Если прослушать в классе отрывок из финала 6-й симфонии Чайковского, прочесть начало второй главы поэмы Блока «Возмездие», показать портрет Победоносцева работы В. Серова и статую Александра III, сделанную П. Трубецким, то у учеников возникает в течение 10—15 минут урока яркий образ эпохи с ее трагическим оцепенением, отчаянием и страстными поисками выхода.

Разумеется, ограничиться этим нельзя. На уроке мы попытаемся показать те способы сопротивления, которыми русская литература отвергала эпоху «безвременья»: сарказм сказок Салтыкова-Щедрина, тревожную тоску Надсона, трагическое ощущение жизни в рассказах В. Гаршина и смех Чехова над ее нелепостями. Но этот разговор уже накладывается на определенный эмоциональный фон, что особенно важно для урока литературы.

Использование смежных видов искусства при анализе литературного произведения помогает стимулировать возникновение определенных представлений в сознании читателя.

Смежные виды искусства на первом этапе знакомства с литературным произведением могут сыграть роль проявителя читательского восприятия: слушание отрывка из произведения в исполнении мастера художественного слова и вопрос: «Так ли вам виделись и слышались эти страницы, когда вы читали сами?»; рассматривание иллюстраций к произведению и размышление над тем, так ли представляли ученики эти сцены и этих героев при чтении. Подобные примеры отчетливее выявляют те внутренние процессы, которые характеризуют первое чтение, помогают школьнику самому обнаружить собственную позицию.

Попробуем уяснить возможности участия смежных видов искусства в проблемной ситуации, предшествующей анализу трагедии Шекспира «Гамлет».

Вступительное занятие строится как столкновение разноречивых оценок «Гамлета» в истории русской культуры. Белинский и Тургенев, Блок и Цветаева, различные сценические воплощения Гамлета (В. Качалов, М. Чехов, Э. Марцевич) — сопоставление этих мнений о Гамлете, логических и образных, принадлежащих одному историческому периоду или разным эпохам, рождает в сознании учеников противоречивые вопросы. Так создается конфликтная ситуация, когда школьник поставлен перед необходимостью выбора, и это рождает потребность литературного анализа трагедии. Здесь ученики уже не могут довольствоваться присоединением к одной точке зрения. Трактовки «Гамлета» обнаруживают возможность различного отношения к трагедии принца датского и тем самым подчеркивают необходимость иметь свое собственное. Сквозь наслоения веков ученики должны открыть «своего» Гамлета, увидеть старую трагедию глазами новой эпохи. Результат вступительного занятия — формулирование учащимися вопросов, которые им предстоит решить в ходе разбора.

В процессе анализа трагедии столкновение трактовок той или иной сцены в разных постановках помогает школьникам острее почувствовать широту шекспировского изображения характеров. Но сведениями из сценической истории и иллюстрациями перенасыщать разбор «Гамлета» опасно. Внимание к конкретным деталям не должно заслонить философской обобщенности трагедии. «Гамлет» далек от бытовой достоверности, и поэтому не через зрительную и слуховую конкретизацию лежит путь к его постижению. В самом процессе анализа «Гамлета», таким образом, смежные виды искусства займут довольно скромное место.

На заключительном занятии по «Гамлету» мы ставим целью проверить, насколько органично и искренне ученики соединили свои впечатления о Гамлете с обнаруженной в ходе анализа логикой авторской мысли.

И здесь смежные виды искусства оказываются необходимыми для того, чтобы школьники в столкновении своего нового пред-

ставления о Гамлете и трактовки образа в живописи, музыке, кино сумели защитить рожденную анализом точку зрения.

Для заключительного урока изберем рисунки Врубеля и его картину «Гамлет и Офелия», увертюру Чайковского из музыки к трагедии Шекспира и кинофильм «Гамлет», поставленный Г. Козинцевым.

Сумеют ли учащиеся самостоятельно выявить концепцию каждого из этих произведений? И главное — что они противопоставят этим художественным трактовкам Гамлета, как они будут защищать убеждения, сложившиеся в ходе анализа? Литературный анализ должен пробудить творческую активность школьников.

И в этом случае важно выбрать для урока разнообразные трактовки Гамлета в других видах искусства. Сначала зрительное представление о Гамлете (Врубель), затем — обобщенное, данное в музыке представление о его трагедии. И наконец, киновариант «Гамлета» — как бы наиболее приближенное к шекспировскому тексту воплощение трагедии.

Подведем некоторые итоги. Приемы анализа литературного произведения в школе имеют разнообразные функции. По некоторым, самым основным качествам эти приемы можно разделить на две группы: приемы постижения авторской позиции в литературном произведении (литературоведческие) и приемы активизации сотворчества читателя, куда входят специфические школьные виды работы. Деление приемов на первую и вторую группу, как всякая классификация, в значительной мере условно. На примере сопоставления разных видов искусства мы убедились, что один и тот же прием может быть использован и для усиления субъективной стороны разбора, и для прояснения объективного смысла произведения.

Приемы анализа художественного текста должны избираться так, чтобы уравнивать читательское восприятие. Если оно суммарно, понятийно, отвлеченно, мы включаем в анализ преимущественно приемы второго ряда, развивая читательское сотворчество. Если восприятие произведения эмоционально, конкретно, субъективно, мы в большей степени опираемся на приемы анализа, проясняющие авторскую мысль, общую концепцию произведения. В каждом конкретном анализе необходимо присутствие как приемов первой, так и второй группы. Мотивированный выбор приемов анализа создает основу для соединения школьного разбора произведения с читательским восприятием и тем самым способствует глубокому проникновению читателя в художественный текст, в авторскую мысль.

ЛИТЕРАТУРА

Войтоловская Э. Л., Румянцева Э. М. Практические занятия по русской литературе XIX века. М., 1975, глава IV («Анализ художественного произведения»).

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

Никольский В. А. Преподавание литературы в средней школе. М., 1963.

Хмарский И. Д. О приемах анализа литературного произведения в старших классах.— Литература в школе, 1975, № 4.

Чирковская Т. В. Устное словесное рисование.— В сб.: Эстетическое воспитание в школе. Л., 1962.

Язовицкий Е. В. Выразительное чтение как средство эстетического воспитания. Л., 1963.

ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ИХ РОДОВОЙ СПЕЦИФИКЕ

Учет родовой специфики художественных произведений при изучении их в школе поможет школьникам понять литературу как вид искусства и создаст нужную установку на восприятие эпоса, лирики, драмы. Каждый из этих родов искусства отличается и по манере отражения действительности, и по способу выражения авторского сознания, и по характеру воздействия на читателя. Поэтому при единстве методологических принципов в их изучении методика работы над эпосом, лирикой и драмой различна.

ИЗУЧЕНИЕ ЭПИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Общие задачи работы над эпическим произведением. Эпические произведения составляют значительную часть школьной программы. Эпос представлен в школе разнообразными жанрами: басня, рассказ, повесть, роман, эпопея. Но жанровые различия не должны снимать при изучении того общего, что составляет существо эпического рода литературы, — его повествовательности и способности охватить жизнь в ее объективной полноте. Эта особенность эпических произведений сказывается на целях, путях и способах работы над ними в школе. При изучении их внимание учащихся неизбежно будет концентрироваться на тех компонентах художественного текста, которые существенны для эпического рода. В школьных условиях ими обычно оказываются: 1. Тема, проблематика, сюжет. Рассматривая их, ученики осмысливают произведение как эстетическую реальность, как преобразенную действительность. 2. Образы героев (знакомясь с ними, учащиеся постигают разнообразие человеческих характеров и типов). 3. Автор как творец, как создатель особого художественного мира данного произведения.

Естественно, что на разных этапах обучения в поле зрения учащихся будут находиться не все компоненты, да и вообще полнота анализа больших эпических произведений в школе недостижима. Поэтому, не стремясь все проходить с одинаковой мерой глубины, важно в каждом случае искать основные линии, доминанты анализа, через которые бы ученик шел к пониманию идейно-художественного смысла произведения на доступном для его возраста уровне.

Чтобы помочь школьникам проникать в глубь произведения,

надо научить их перечитывать его. Все богатство художественных впечатлений они должны получить от личного и непосредственного контакта с произведением, а задача учителя — помочь осознать эти впечатления, прояснить авторский замысел, авторскую концепцию жизни (нравственно-эстетический идеал). Это проще сделать при изучении басни, рассказа, где невелик объем текста и характеры действующих лиц раскрываются в каком-либо одном событии, столкновении. Когда же речь идет о повести, романе, то особое значение приобретает отбор материала и акцентировка в его интерпретации. Какие эпизоды рассмотреть подробно, какие опустить; что в характерах героев выделить как главное, а что оставить без внимания и оценки; на каких сторонах авторского идеала сделать основной акцент — все эти вопросы приходится постоянно решать, когда обдумывается система уроков по изучению большого эпического произведения. Обычно учитель опирается на объективную литературоведческую его трактовку, но интерпретирует ее в соответствии с учебными условиями и целями. Поэтому трактовка не может быть раз и навсегда найденной, она допускает варианты и диалектична по своей сути. В школе плодотворен историко-функциональный подход, когда при истолковании произведения принимается во внимание жизнь его в читательском сознании разных эпох. Это позволяет остановиться на тех сторонах произведения, которые могли казаться менее существенными во время его появления, но приобрели особое значение сегодня. М. Храпченко пишет, например, о том, что в романе «Отцы и дети» сейчас важен не историко-конкретный конфликт, а философский смысл противоречий между разночинцами и дворянами, который «отнюдь не ограничивается временем, нашедшим изображение в романе Тургенева. И в образе Базарова современного читателя привлекают не столько проявления нигилизма... сколько качества натуры деятельной, целеустремленной»¹.

При поиске или выборе трактовки произведения в школе учитывается и психологический аспект — необходимость вызвать интерес учащихся, их потребность в активном соучастии при работе с текстом. Поэтому так существенно для преподавателя знать мнение учеников о произведении, учитывать их восприятие. Как правило, учитель сосредоточивает внимание школьников на том содержательном слое произведения, какой был им труднодоступен при самостоятельном чтении. При изучении «Сына полка», например, этот может быть тема «Война и дети», при работе над рассказом Л. Толстого «После бала» — проблема нравственной ответственности человека за царящее в мире зло, а при анализе «Героя нашего времени» — идейно-художественное значение романа для 30—40-х гг. прошлого века (сами

¹ Храпченко М. Внутренние свойства и функция литературных произведений. — В кн.: Контекст-1974. М., 1975, с. 27.

восьмиклассники после чтения романа не видят сокрушительного отрицания Лермонтовым николаевской действительности). Нельзя, конечно, допускать, чтобы многоплановость эпических произведений сильно суживалась отбором материала и концептуальностью его интерпретации: ведь художественное явление всегда шире и больше любого истолкования. Поэтому при изучении «Сына полка» внимание будет уделено и характерам действующих лиц (Вани Солнцева, разведчиков, капитана Енакиева), и психологическим ситуациям. А в «Герое нашего времени» социально-идеологический подход не исключит, а даже обострит интерес к авторскому идеалу и к нравственно-философским вопросам, которые ставит Лермонтов: проблеме долга, судьбы, прав и обязанностей личности перед собой и миром и т. д. Избранная учителем концепция явится цементирующим началом анализа, она свяжет и объединит наблюдения школьников, касающиеся различных идейно-художественных сторон произведения.

Независимо от того, какой путь разбора будет принят в качестве основного, эпическое произведение должно изучаться целостно, как художественное единство, в неразрывности содержания и формы. «Без глубокого анализа формы,— пишет В. Кожин,— произведение неизбежно предстает как сообщение о чем-то, а не как самобытный художественный мир»¹. Надо сказать, что целостность произведения не всегда удастся раскрыть даже авторам современных литературоведческих трудов. Тем более трудно осуществить это в школе, где — в связи с «прерывностью» анализа и распределением материала по урокам — неизбежно то или иное расчленение художественного единства. Делать это приходится по разным причинам — из-за невозможности полностью прочитать произведение в классе, из-за ограниченности времени на изучение, из-за необходимости систематизировать знания школьников и т. д. Опасность расчленения меньше ощущается в IV—V классах, где анализ небольших произведений строится как процесс вдумчивого вчитывания в текст с последующим обобщением наблюдений. В старших же классах, начиная уже с VII, когда изучаемые произведения становятся большими, а реальное учебное время, напротив, уменьшается, приходится вычленять в анализе и образы-персонажи, и композицию, и стиль. При этом может разрушиться не только целостность произведения, но и целостность восприятия, в результате чего текст в сознании учеников начинает как бы распадаться на клеточки. Между тем важно, чтобы каждая «клеточка», каждый структурный элемент произведения был понят не в его замкнутости, а в соотнесенности с общим замыслом художника, со всей системой образов. Нельзя понять, например, Печорина,

¹ К о ж и н о в В. Об изучении «художественной речи». — В кн.: Контекст-74, с. 274.

если мы не увидим его глазами разных рассказчиков, в разных сюжетных поворотах, в окружении каждый раз по-новому открывающейся природы, т. е. нужно постоянно устанавливать внутренние связи в тексте. Можно назвать несколько условий, соблюдение которых ослабляет впечатление раздробленности анализа и позволяет сохранить относительно целостное представление о произведении. Во-первых, нужно стремиться попеременно фокусировать внимание школьников на элементах образной системы в процессе постепенного «движения в тексте». Во-вторых, необходимо избегать схематизма, отвлеченности, «анатомирования» текста. Анализ должен постоянно сопровождаться синтезом, и важно в каждый момент работы не ограничиваться логически-понятийными выводами, а оживлять конкретно-образные представления школьников. В-третьих, надо создавать условия для появления и сохранения эмоциональных реакций учащихся в процессе разбора.

Эпические произведения изучаются на протяжении всех лет обучения. Различия в подходе к ним в разных классах связаны с возрастом и познавательными возможностями детей, подростков, юношей. Но нельзя даже с младшими подростками сводить работу над текстом к пересказу, составлению планов и разговору только о событийной стороне. Анализ эпического произведения в любом классе должен быть содержательным. В IV—VI классах главным обычно оказывается осмысление сюжета, а также поступков и переживаний героев в центральных эпизодах произведения. Наблюдения же за композицией, жанровыми особенностями, авторским отношением к изображаемому накапливаются пока в виде конкретных представлений, но не становятся предметом обобщения. В VII классе обобщающий момент значительно усиливается. В старших классах анализ может строиться на серьезном теоретико-литературном фундаменте.

Как говорилось выше, различия в работе над эпическим произведением зависят от жанра, возраста школьников, ступеней обучения, но общей особенностью является необходимость группировать художественный текст вокруг определенных проблем и рассматривать все компоненты образной системы в их взаимосвязи и сцеплениях. Неизбежным моментом работы с эпическим текстом оказывается рассмотрение сюжета и анализ конкретных эпизодов.

Анализ сюжетно-композиционной основы произведения и работа над эпизодом. Читатель, берущий в руки книгу, независимо от того, школьник он или взрослый человек, прежде всего воспринимает сюжет. Сюжет эпического произведения складывается из выстроенных в определенной последовательности событий, происходящих в определенном времени и пространстве; из поступков героев-персонажей; из сцеплений разнообразных обстоятельств, в которых эти герои действуют. События в произведении могут развиваться быстро или медленно, захватывать остро-

той или казаться монотонными, но они непременно движутся. Сюжет — это «единство, движущееся во времени». Расположение событий, обусловленность их, взаимодействие образов составляют композицию произведения. «Каждый писатель по-разному строит произведение, по-разному располагает картины событий, сцены и эпизоды, по-разному организует сюжет»¹. Каждое произведение представляет собой неповторимый художественный мир, где существует своя система отношений автора и героев, свои законы времени и пространства. Вхождение в этот внутренний мир произведения обычно начинается в школе с освоения сюжетно-событийной основы. Но прежде чем объять ее целостно, чрезвычайно важно почувствовать ту авторскую интонацию и художественную атмосферу, которые «заявляются» уже начальными главами повестей или романов. Сгущенная, насыщенная трагизмом атмосфера Петербурга Достоевского в «Преступлении и наказании» или ненормальность привычного образа жизни города, в котором возможно осуществление чичиковского предприятия в «Мертвых душах», открываются с первых страниц произведения. Поэтому естественно начинать изучение эпических произведений с их перечитывания и эмоционального комментирования (или беседы). Тем самым создается настройка для последующего анализа.

Освоению сюжетно-композиционной основы произведений служит в школе составление планов всего повествования или отдельных его частей, а также рассказывание. Если видеть в этих видах работы «не только навыки, но и методы проникновения в содержание и смысл читаемого» (М. А. Рыбникова), то они могут помочь освоить авторский текст и будут стимулировать творческую активность. План нужен тогда, когда ученики свободно не ориентируются в событиях произведения. Замечено, например, что пятиклассникам не сразу удается разобраться в перипетиях сюжета повести Катаева «Белеет парус одинокий». Следовательно, нужно помочь им выделить основные события повествования. Вначале предложим вопросы, которые направлены не просто на воспроизведение сюжета, но и обращены к личности пятиклассника (важно его заинтересовать): «Если бы вам предложили рассказать самое интересное событие в повести, то какое бы вы выбрали?» (Нужно назвать только факты, не рассказывая о них.) «Какие события кажутся вам главными в судьбе Пети? Какие — в судьбе Гаврика? Почему? Без какого события не было бы всех других перемен в жизни героев повести? Какое событие вы бы особенно охотно описали, если бы сами были автором? Почему?» И т. д. Все названные события запишем на доске, а затем вместе с учениками расположим их в хронологической последовательности. Дадим каждому выделенному собы-

¹ Беленький Г. И. Методическое руководство к учебнику-хрестоматии для 7 класса. М., 1969.

тию название-заглавие, например: «Встреча с матросом», «Странный пассажир», «Схватка», «Странствия по городу», «Смерть дедушки», «Рабочая пасха» и т. д. Попутно просим учеников вспомнить по возможности точно время течения каждого события. Сгруппировав по временному признаку наиболее крупные из них, составляем план сжатого изложения повести. Он выглядит так: «Необыкновенный день в жизни двух друзей», «Спасение матроса с броненосца «Потемкин», «Всеобщая забастовка», «Начало новой жизни, или большие перемены». Дома ученики должны составить рассказ по одному из пунктов или подробно ответить на вопрос-задание: «О каких событиях необыкновенного дня рассказал бы я, если бы вспоминал о нем через год?». Разновидностью работы над освоением событий произведения может быть прослеживание линии определенного действующего лица, группировки событий вокруг него. Подобная работа особенно полезна в тех случаях, когда изучаются многогеройные произведения со сложной композицией. Так, при изучении «Молодой гвардии» семиклассники выделяют основные факты жизни молодогвардейцев до прихода фашистов и с момента начала войны. Каждый ученик прослеживает жизнь одного персонажа и составляет дома краткий рассказ о нем. Чтобы рассказы-биографии о героях Фадеева были живыми, учитель может сказать: «Представьте, что о своем герое вы рассказываете журналисту, который должен написать о нем очерк». В классе затем прочитывается несколько биографий, педагог обращает внимание учащихся на то, что, судя по рассказам семиклассников, в жизни всех героев романа они увидели общее. Далее составляем план романа, даем оценку героической жизни молодогвардейцев: «Счастье юности и мирной жизни в Советской стране», «Ярость благородная» как общий мотив поведения каждого молодогвардейца», «Гибель, но не поражение», «Подвиг молодежи как массовое явление «священной войны». События произведения заново переживаются и осваиваются учениками в процессе подготовки к рассказыванию текста. Важность этой работы несомненна со многих точек зрения, однако ценность она приобретает лишь в том случае, если строится разнообразно¹.

Освоению сюжетно-композиционной основы и художественного мира произведения служит работа над отдельными его частями: главами, эпизодами. При этом нужно стремиться, чтобы в выделенной части присутствовало все произведение. Подобно крупному плану в кино, анализируемый эпизод приближает героя и автора к читателю, позволяет в подробностях увидеть проявления отдельного характера в определенных обстоятельствах и внимательнее взглянуть в сами обстоятельства. Эпизод всегда звено в событийной цепи. Каждый из них связан с другими. В средних классах при разборе их на первый план

¹ См. главу «Приемы изучения литературных произведений».

чаще выступают события, в старших — герои и авторская позиция. Чтобы эпизод не заслонил всего произведения и чтобы оно не рассылалось в сознании учеников на несвязанную цепочку эпизодов, нужно, во-первых, строго отбирать их для подробного разбора, во-вторых, постоянно связывать часть и целое, эпизод и все произведение; в-третьих, варьировать приемы анализа при рассмотрении разных эпизодов одного произведения. Будем иметь в виду, что одна и та же сцена может быть повернута к ученику различными гранями в зависимости от того, в какой путь анализа она включена. Проиллюстрируем это одним примером — анализом эпизода второй встречи Гринева с Пугачевым. Обойти эту встречу при разборе повести невозможно. Но угол зрения на эпизод может быть разным. Так, если мы идем «вслед за автором», то эпизод будет рассматриваться прежде всего в событийном ряду. Тогда последовательность вопросов окажется следующей: в какой момент происходит вторая встреча Гринева с Пугачевым, какие важнейшие события ей предшествуют? Чем эта встреча внешне и внутренне отличается от первой? Какое значение приобрела она в жизни Гринева и чем была интересна Пугачеву?

Если изучение «Капитанской дочки» осуществляется пообразно, тогда характер и последовательность вопросов будут иными: какие отношения связывали Гринева и Пугачева до второй их встречи? Как раскрываются характеры героев в ходе разговора? Чем по-своему привлекательны оба в момент объяснения (в чем проявляется благородство каждого)? Какое чувство к героям повести может вызвать у читателя их разговор? Как вторая встреча сказалась на последующих отношениях Гринева и Пугачева?

Наконец, если разбор «Капитанской дочки» строится проблемно и если главное — раскрыть понимание Пушкиным идеи долга, чести и внутренней свободы, то анализ эпизода направляется единственным вопросом: почему эту встречу Гринева с Пугачевым можно назвать «поединком в великодушии»?

Так как в реальной практике пути анализа обычно совмещаются и комбинируются, то в разборе эпизода почти всегда реализуется множественность подходов: рассматривается и как он включен в сюжет, и как в нем раскрываются характеры героев, и какие проблемы решаются. Поэтому для анализа данного эпизода естественна и целесообразна такая последовательность вопросов: «В какой момент происходит вторая встреча Гринева с Пугачевым и какое значение для каждого из них она имеет? Какие вопросы решают для себя в ходе разговора Гринев и Пугачев? Как каждый из них понимает долг и честь и чье понимание кажется вам более широким? Почему эту встречу можно назвать «поединком в великодушии»?»

Работая над эпизодом, надо стремиться сохранить эмоциональное отношение учащихся к героям и событиям. Надо преду-

сма́тривать такие задания, которые бы создавали установку на эмоциональный отклик и помогали бы проявиться возникающему у школьников переживанию. Наиболее типичными из заданий подобного рода являются следующие:

Подготовка учащихся к выразительному чтению эпизода в целом или его фрагментов, а также само чтение. Например, предлагается приготовить чтение в лицах диалога Гринева с Пугачевым. Чтобы чтение было осознанным, семиклассникам нужно обдумать и представить, что испытывает в процессе разговора каждый из героев, какие чувства скрываются за произносимыми репликами. Личная оценка поведения героя в конкретной ситуации. Например: «Какое отношение вызывает у вас Печорин во время последней встречи с Максимом Максимычем?» Мысленное воспроизведение психологического состояния персонажа. Например: «Что чувствует Максим Максимыч, готовясь к встрече с Печориным, и что переживает, разговаривая с ним?». Мотивирование слов и поступков действующего лица, не объясненных автором. Например, представить, что мог почувствовать Печорин с той минуты, как узнал о похищении Бэлы Казбичем, до мгновения смерти черкешенки, и объяснить, на основании каких авторских «знаков» (слов, описаний, оценок) мы можем угадать состояние героя.

Выполнение подобных заданий ведет к расширению у школьников собственного диапазона чувствований, обогащает их внутренний мир.

Работа над образом героя эпического произведения. Не менее, чем за событиями повествования, читатель любит следить за действиями персонажей, за судьбами героев. Литературный герой — одна из тех художественных реальностей, без которой нельзя понять ни мира произведения, ни авторской позиции. Создавая образ человека, писатель исследует его «как цельную личность — в единстве умственных, эмоциональных и телесных качеств»¹. Поэтому трудно признать правомерным долго бытовавшее в школе выделение «черт» героя и составление его суммарной характеристики. Такой подход к образу разрушителен для него. Значительно целесообразнее тот путь изучения, когда рассматривается поведение персонажа в единстве с действием. Причем поведение, — как пишет Л. Гинзбург, — «это не только поступки, действия, но и любое участие в сюжетном движении, вовлеченность в совершающиеся события и даже любая смена душевных состояний»².

Для изучения в школе особенно важно, что персонаж всегда несет в себе этическую авторскую оценку и тем самым помогает читателю выработать ценностные ориентации.

¹ Кожин В. Виды искусства. М., 1960, с. 85.

² Гинзбург Л. О литературном герое. Л., 1979, с. 90.

В разных классах процесс знакомства с литературным героем не может быть одинаков, так как осваивать образ каждый раз будут школьники разного возраста и разной литературной подготовленности. Известно, что ученики IV—VI, а иногда и VII—VIII классов видят в литературных героях живых людей. Они верят в действительное существование Вани Солнцева, Насти и Митраши, Пети и Гаврика. Это не означает, что дети этого возраста совершенно не понимают художественной условности. Они знают, что герой все-таки создание писателя, но продолжают думать о нем как о реальном человеке. Перестраивая такое восприятие, нельзя полностью уничтожать в школьнике драгоценное читательское свойство «узнавать человека» в герое и по-своему принимать или не принимать его. Ведь, когда в IX классе идут споры о Базарове или обсуждается вопрос, как могло случиться, что Наташа Ростова чуть не сбежала с Анатолом Курагиным,— в учениках продолжает жить тот же непосредственный, неискушенный читатель, который примеривает героев на себя, соотносит с ними свой личный опыт. Без подобного «эффекта уподобления» общение читателя с искусством обедняется, обесценивается. Поэтому в школе важно постоянно выявлять читательское впечатление о персонаже. В этом плане полезно побуждать ребят мотивировать поведение героев. В IV—VI классах данной цели могут служить вопросы такого характера: почему Гаврик послал Петю в штаб, не сказав, что в ранце патроны? Почему пастушок не рассказал белогвардейцам о своей встрече с Метелицей? Что мешало Васе сообщить отцу правду о судьбе куклы? В конечном итоге подобные вопросы должны помочь увидеть авторскую оценку персонажа и прояснить ученикам собственное отношение к нему.

✓ В старших классах мотивируется и объясняется не столько поведение, сколько нравственная позиция героя, его психология; поэтому усложняются, видоизменяются вопросы. Например: «Что заставляет Печорина произнести слова: «Да и какое дело мне до радостей и бедствий человеческих...» и т. д. — и с каким чувством он их произносит? Что вы видите в ответе Онегина Татьяне — исповедь или проповедь? В чем противоречивость психологического состояния Базарова во время дуэли и как это проявляется?» И т. д.

Разные стороны личности героя и его поведения отлично обнаруживаются через сопоставление персонажа с другим действующим лицом в аналогичной ситуации. Например, как относятся к переменам в своем положении после пожара бабушка и дедушка Алеши? («Детство»). Чем отличается поведение у костра Кости, Илюши и Павлуши? («Бежин луг»). Какие переживания владеют Вуличем и Печориным в момент испытания ими своей судьбы? И т. д. Подобные вопросы ориентируют школьников на восприятие изображенного человеческого характера и соотнесение его с собственным жизненным опытом, соб-

ственными идеалами. Это важный этап в работе над образом героя в эпическом произведении. Но останавливаться на данной стадии нельзя: постепенно нужно воспитывать способность к такому восприятию, когда над первичным слоем понимания (герой — это человек) надстраивается второй: это образ, созданный фантазией художника и выражающий авторскую идею. Уже в IV классе организуются наблюдения за авторским отношением к герою, которое проявляется в стиле, в портретной зарисовке, в интонации и т. д. Например: с каким чувством описывает автор Настю и Митрашу в начале «Кладовой солнца» и в каких словах это чувство особенно заметно? Какими сравнениями раскрывается состояние Герасима, возвращающегося в деревню, и как эти сравнения передают отношение автора к поступку героя? И т. д.

Чем старше становятся школьники, тем глубже осмысливается авторская позиция в отношении персонажа, и она должна становиться на уроках важнейшим аргументом в спорах, прав или не прав герой. Например, в VII классе некоторые ученики считают, что Мцыри не следовало вступать в борьбу с барсом, потому что хоть он и победил, но ослаб и не мог потом достичь родины. Переубедить их невозможно: семиклассники оперируют бытовыми мерками, и на таком уровне их рассуждения правомерны. Поэтому важно, анализируя бой с барсом, показать, как Лермонтов передает чувства Мцыри, как при этом звучит стих, какое настроение создается у читателя. Восприятие не борьбы Мцыри с барсом как таковой, а образа этой битвы, авторского оценочного отношения к ней опровергнет бытовой, наивно-реалистический подход к поведению героя. В VII и особенно в старших классах вопросы об авторской позиции при рассмотрении образа героя становятся уже постоянными (анализируется авторский замысел, авторская концепция характера). В результате у старшеклассников появляется способность воспринимать героя и в его реальном содержании (как человека), и в художественно-условном (как создание автора, несущее идею). Большая роль принадлежит здесь обобщающим моментам. Они присутствуют в работе над персонажем и тогда, когда он наблюдается в конкретной ситуации, и когда ученику предлагается мотивировать свое отношение к герою. Например: «Чем мне нравится Гаврик?», «Почему я хотел бы дружить с Валеком?» В VIII—X классах аналогичные задания для обобщения возможны, но звучать вопросы должны более широко: «Чем мне дорог Андрей Болконский?», «Когда я спорю и когда соглашаюсь с Базаровым?» И т. д. Однако более закономерно в старших классах обобщение, заставляющее учеников осмыслить идею образа героя и авторское отношение к нему: «Почему предприимчивый Чичиков — тоже мертвая душа?», «Почему Онегина можно назвать «страдающим эгоистом» и «эгоистом поневоле»?», «Что заставляет Чернышевского считать Рахметова «особенным человеком»?»

В приведенных случаях обобщение достигается с помощью одного направляющего вопроса. Чаще же используется другая форма, когда ученику дается некая программа — система вопросов, побуждающая по-новому осмыслить ранее усвоенный материал. Развернутая «программа» облегчает подбор материала, и само обобщение оказывается более полным. В старших классах на обобщающей стадии целесообразны задания проблемного характера, ориентирующие ученика на поисковый характер деятельности. Например, для обобщения представлений о Печорине можно рекомендовать такие задания:

1. Печорин говорит доктору Вернеру: «Из жизненной бури я вынес только несколько идей — и ни одного чувства... Я взвешиваю и разбираю собственные страсти и поступки со строгим любопытством, но без участия». Проанализировав несколько ситуаций в «Княжне Мери» и других повестях, докажите или опровергните эти слова Печорина.

2. Выберите в «Княжне Мери» и «Тамани» ряд высказываний Печорина о той роли, какую он играл в жизни встретившихся ему людей. С каким чувством произносит он эти слова? Чем он объясняет сам и как объясните вы, почему герой никому не принес счастья?

3. В ночь перед дуэлью Печорин признается себе, что чувствует в душе «силы необъятные». Какие его действия, мысли, поступки могут подтвердить правоту этих слов?

Подготовленный по данным заданиям материал затем систематизируется учителем, дополняется им, чтобы придать обобщению широкий характер. И если в IV—VI классах обобщение в принципе совершается в пределах текста, то здесь преподаватель выходит в более развернутый контекст: он покажет, как преломились в натуре Печорина болезни его века — постоянный самоанализ и скептицизм, как приняли героя Лермонтова современные ему критики и что оценил в нем Белинский.

Таким образом, в обобщении будет показана и человеческая содержательность Печорина, и идея образа, и авторская концепция, т. е. заложена основа для полноценного восприятия образа героя.

В работе над образом литературного героя есть еще одна важная сторона: в процессе наблюдений, оценок, обобщений ученик осознает приемы создания образа-персонажа и постепенно овладевает умением самостоятельно его анализировать. М. А. Рыбникова писала: в эпическом произведении персонаж — это «действующее лицо, им движется действие, на него обрушиваются события, он является предметом высказываний о нем автора и других героев, он окружен обстановкой, природой, он высказывается по поводу происходящего, и эти его высказывания характерны и по содержанию, и по языку»¹. Значит, целостно воспри-

¹ Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения, с. 139.

нимая героя, нужно видеть его портрет, взаимоотношения с другими персонажами, поступки, речь, пейзажные зарисовки и т. д. Не только не обязательно, но и вредно в работе над каждым персонажем «фиксировать» всю систему приемов, однако учить школьников их распознаванию необходимо. Чем отличается речь Пети от речи Гаврика? Как в портретах Сони и Маруси отражается характер каждой девочки и условия жизни? Почему в дневнике Печорина много описаний природы, как они помогают понять героя? Как изменения во внешности передают процесс превращения Дмитрия Старцева в Ионыча? Этими вопросами преподаватель приучает учащихся обращать внимание на те компоненты текста, которые создают образ героя. Представления школьников постепенно систематизируются, и они учатся видеть, например, роль психологического портрета в создании характера героя или отражение в речи персонажа его «типовой принадлежности». В старших классах эта «типовая принадлежность», а также своеобразие персонажа в художественной системе произведений разных авторов становятся основными ракурсами анализа.

Говоря о конкретности характера и поведения, об индивидуальности героя, нельзя забывать, что великие писатели в этих «единичностях» показывают типы и дают им «названия». Так, русские писатели открыли и назвали русскому обществу Маниловых и Базаровых, Рахметовых и Печориных, которые стали, по выражению Ф. М. Достоевского, «действительнее самой действительности».

Последние годы в школе по отношению к литературному герою стали избегать слова «представитель». А между тем, пишет современный исследователь, он «представляет. Если он тип — он представляет свою среду и себе подобных...» Он «может представлять опыт жизни — мысли и чувства, опыт всех испытаний, страданий и радостей человека»¹. Обогащать наших учеников этим опытом и следует стремиться в работе над образом-персонажем эпического произведения.

Осмысление авторской позиции в эпическом произведении. Нельзя полноценно воспринять эпическое произведение, если не видеть авторской позиции в нем. Когда ученики не понимают художественной условности и уподобляют произведение действительности, они игнорируют роль автора. Правда, даже четвероклассники и пятиклассники знают, что есть писатели Пушкин, Катаев, Пришвин, написавшие те повести, которые читаются в классе. Однако чаще всего подростки как бы отделяют автора от произведения и не умеют видеть его «присутствие» в тексте. Следовательно, этому надо учить. Не пытайтесь сильно опережать возможности учащихся, все же вполне реально показывать уже в IV—V классах, что Тургенев (автор) заставляет нас сочувство-

¹ Гинзбург Л. О литературном герое, с. 220.

вать Герасиму и осуждать барыню, а Пришвин заражает желанием открывать в природе ее «живую душу» и т. д. Внимание к интонации повествования, к изобразительно-выразительным средствам языка, которыми писатель передает свою оценку происходящего, формирует у школьников привычку следить не только за событиями в произведении, но за авторской мыслью, видеть за литературными героями создавшего их автора. Затем понятие это начинает усложняться и обогащаться дополнительными смыслами: в VII классе ученики знакомятся с персонажем, как бы выдающим себя за автора произведения, — это рассказчик, от лица которого ведется повествование (в «Капитанской дочке» это Гринев, а в «После бала» — Иван Васильевич). Семиклассникам еще непросто разобраться в отличии позиций автора и рассказчика, и здесь задача учителя — приоткрыть тайну, показать, где о Пугачеве и пугачевщине судит Гринев и где — автор. Начиная с VIII класса у школьников формируется более сложное представление об авторе как том лице, которое создает особый художественный мир, выражая этим свое понимание жизни и свою оценку ее.

Восьмиклассники встречаются с произведениями, где через лирические отступления автор входит в систему образов романа, сам становится особым образом — «образом автора» (в «Евгении Онегине», «Мертвых душах»). А вот в «Герое нашего времени» прямого образа автора нет; есть автор — творец, носитель концепции, который не замещается ни одним из рассказчиков (путешествующим офицером, Максимом Максимычем, Печориным). Понять его позицию — значит понять роман. Еще более сложно выражена авторская позиция у Достоевского, где голос автора подключается к голосам героев, образуя своеобразную полифонию.

Учебная программа не требует теоретически знакомить учеников с формами выражения авторского сознания в эпических произведениях, но учить видеть само это сознание необходимо. Мы приближаем школьника к пониманию авторской позиции, рассматривая художественную атмосферу произведения, особенности композиции, манеру повествования. Видное место при этом отводится в школе роли пейзажных описаний. На первых порах, в IV—VI классах, ученики наблюдают, как описание природы помогает проявить характер героя, понять его переживания, состояние духа. Если эти наблюдения организуются однообразно, в сознании ребят возникает штамп: как только им встречается описание природы, так они сразу начинают искать, соответствует или не соответствует она настроению героя. Поэтому вначале следует добиваться, чтобы учащиеся увидели, представили ту картину или то настроение, какое рождается под влиянием авторского описания природы. Зарисовки ее в произведении всегда отличаются по характеру видения писателя, по месту, какое она занимает в повести, романе или рассказе, по богатству ассо-

циаций, какими художник связывает ее с человеческой жизнью. Поэтому работа над пейзажем оказывается существенным моментом в постижении авторской концепции жизни, в понимании авторской позиции.

Таким образом, произведения эпического рода рассматриваются в школе с многих точек зрения, вбирают работу над разными компонентами художественного текста. Чтобы разносторонне и содержательно проанализировать со школьниками рассказы, повести, романы, полезно помнить слова М. А. Рыбниковой: «Мы ведем работу по многим линиям... но эти линии не могут везде и всюду выдерживаться в равной мере. Иногда внимание к сюжету вытеснит внимание к персонажу; иногда берем одного героя, а иногда характеризуем их рядом и сравнительно; иногда, взяв язык, говорим о сравнении, в другой раз об эпитетах... Так мы перебираем все клавиши нашей громадной клавиатуры, касаясь то одного ее места, то другого, с расчетом на постепенную мобилизацию всех нужных нам вопросов и всех необходимых приемов работы над усвоением произведения»¹.

ИЗУЧЕНИЕ ДРАМАТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

«Специфика драмы как рода литературы заключается в том, что она, как правило, предназначена для постановки на сцене»². Всем известны слова Гоголя: «Пьеса живет только на сцене...» О том, что только при сценическом воплощении «драматический вымысел получает вполне законченную форму», писал А. Н. Островский. Об этом же говорил и К. С. Станиславский: «Только на подмостках театра можно узнать сценически произведение во всей полноте и сущности», добавляя далее: «Если бы было иначе, зритель не стремился бы в театр, ...а сидел дома и читал пьесу»³. Искусствовед А. А. Карягин в связи с этим писал: «Для драматурга драма скорее спектакль, созданный силой творческого воображения и зафиксированный в пьесе, которую можно при желании прочесть, чем литературное произведение, которое к тому же может быть и разыграно на сцене. А это вовсе не одно и то же»⁴. С обращенностью к театру связана и литературная форма драмы, где характеры действующих лиц создаются «речевым языком, а не описательным», по выражению М. Горького. Позиция автора скрыта здесь 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, обстановку, в которой живут герои, представить их внешний облик, манеру говорить и слушать, их движения и жесты.

¹ Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения, с. 142.

² Словарь литературоведческих терминов. М., 1974, с. 70.

³ Станиславский К. С. Работа актера над собой. М., 1951, с. 494.

⁴ Карягин А. А. Драма как эстетическая проблема. М., 1974, с. 19.

При этом надо понять и почувствовать, что скрывается за словами и поступками в душе каждого из действующих лиц. То, что случается на сцене, обычно определяется тем, что происходит вне ее. Княгиня Марья Алексевна не появляется в доме Фамусовых, но реплика Фамусова заставляет нас представить ее и тех, кто ее окружает. Можно ли понять страх чиновников в «Ревизоре», если не вообразить себе те преступления, которые они совершали в уездном городе, в его учреждениях. Все это требует от читателя драмы развитого и разностороннего воображения, или, как пишет А. А. Карягин, «той или иной степени литературного театрального воображения».

✓ Сфера драмы — выявление конфликтов, противоречий жизни. Драматург создает сюжеты, в которых жизненные противоречия предстают с наибольшей рельефностью и остротой. В центре драматического произведения обычно стоит жизненный конфликт, разрешение которого идет в напряженной борьбе персонажей друг с другом, с обстоятельствами, с самими собой. Конфликт в драме — это та пружина, которая движет действие и обнаруживает характер. «Простота, немногосложность и единство действия (в смысле единства основной идеи) должно быть одним из главнейших условий драмы; в ней все должно быть направлено к одной цели, к одному намерению», — писал В. Г. Белинский¹. Отсюда целеустремленность и активность действия в драме. Человек показан в ней в таких обстоятельствах, которые требуют особого напряжения всех его внутренних сил и потому наиболее полно выявляют характер. «В драме схватывается центральное основное устремление человеческого характера; это... роднит ее с графическим изображением, дающим общий абрис и главный жест человеческой фигуры и лишь намечающим фон и обстановку»². Эти особенности драмы в значительной мере определяют специфику изучения ее в школе.

Чтение и вступительные занятия. Так же как при изучении эпического произведения, работе над драмой в классе предшествует самостоятельное чтение ее учениками. Справедливо считается, что сам процесс чтения драмы отличается от чтения романа. «Роман читается с перерывами, так он даже лучше укладывается в голове... Чтение стихотворения не стоит растягивать на несколько дней... и драма в этом плане ближе к поэзии... предполагается сравнительная кратковременность обозрения целого»³. Поэтому вряд ли стоит настаивать на заблаговременном знакомстве с пьесой. Лучше предложить почитать ее незадолго до работы в классе. Перед чтением можно дать один-два вопроса типа: «Что вам особенно понравилось? Как вы поняли название пьесы? Кого вы считаете главными героями?» И т. д. Опыт гово-

¹ Белинский В. Г. Полн. собр. соч. М., 1954, т. V, с. 53.

² Кожин В. В. К проблеме литературных родов и жанров. — В кн.: Теория литературы. Основные проблемы в историческом освещении. М., 1964, с. 441.

³ Владимиров С. Действие в драме. Л., 1972, с. 127.

рит, что «школьники даже в старших классах плохо, а часто и неправильно дополняют своим воображением текст пьесы... Они не используют авторских указаний, данных в форме перечня действующих лиц, ремарок, описания декорации и обстановки действия. Как правило, не обращают внимания на эпизодических и внесценических персонажей, очень неясно представляют себе внешний облик героев, их манеру говорить, двигаться, не «видят» мизансцен и пр.»¹. Поэтому полезно организовать чтение пьесы вслух во внеурочное время; текст может читать сам учитель, привлекая в отдельных случаях запись пьесы (пластинки, магнитофон). Иногда педагог прочитывает лишь первое действие. При этом он обращает внимание на ремарки, перечень действующих лиц, т. е. показывает, как надо читать драму. Дальнейшие действия ученики читают самостоятельно; между чтением отдельных актов можно, пробудив воображение, помочь им представить сцену и действующих лиц, как бы перенести их в театр. С этой целью учитель передает свои личные театральные впечатления или словами рисует сцену такой, какой она ему представляется. Возможно обратиться и к театральным мемуарам.

Вступительные занятия к драматическому произведению могут быть различными в зависимости от своеобразия пьесы. Нельзя забывать на вступительных занятиях о предварительном комментарии к пьесе. Отсутствие в драматическом произведении разъяснений автора заставляет преподавателя ввести в свой рассказ все то, без чего ученик не в состоянии сразу включиться в активную работу над пьесой. Отсюда шире и конкретнее рассказ об эпохе; полнее и опять-таки конкретнее исторические сведения о тех вопросах, которые волновали людей определенного времени и нашли отражение в пьесе. Широко используются репродукции картин художников, рисующих жизнь и людей прошлых лет. На вступительных занятиях перед изучением драмы важно рассказать о жизни ее в театре.

Рассказ о сценическом воплощении поможет представить ожесточенную борьбу, которая нередко предшествовала проникновению пьесы на сцену в дореволюционное время. На вступительной беседе к комедии «Недоросль» можно рассказать, каких усилий стоило Фонвизину добиться постановки. С большими трудностями проникало на сцену «Горе от ума». Впервые оно было поставлено в 1831 г. Но комедия была настолько сокращена и искажена цензурой, что Никитенко в своем дневнике записал: «Некто остро и справедливо заметил, что в этой пьесе осталось только Горе, столь искажена она была ножом бенкендорфской управы».

Драматические произведения, вошедшие в программу средней школы, принадлежат к золотому фонду русской драматургии и

¹ Корст Н. О. Анализ драматического произведения.— В кн.: Преподавание литературы в старших классах. М., 1964, с. 97.

являются подлинно новаторскими произведениями, требующими новых путей их воплощения на сцене, пересмотра принципов актерской игры.

Именно поэтому так труден оказался для актеров 30-х гг. XIX в. «Ревизор». По этой же причине неудача постигла первых исполнителей роли Чацкого.

На вступительных занятиях можно рассказать о первых постановках пьесы, об эффекте, произведенном ими, о борьбе, разыгравшейся вокруг них. Здесь могут быть показаны фотографии сцен спектаклей и отдельных актеров в ролях изучаемой пьесы.

Анализ драмы. К. С. Станиславский писал: «Как из зерна вырастает растение, так точно из отдельной мысли и чувства писателя вырастает его произведение... Все эти мысли, мечты, вечные муки и радости писателя становятся основой пьесы, ради них он берется за перо. Передача на сцене чувств и мыслей писателя, его мечтаний и радостей является главной задачей спектакля»¹.

Эта же задача стоит перед учителем, ведущим свой класс к постижению пьесы. Мысли, муки, радости писателя должны стать не только понятными учащимся; очень важно, чтобы их захватило эмоциональное зерно пьесы, чтобы в процессе анализа позиция учеников к конфликту выявлялась активнее и определеннее. Постоянно заботится педагог и о том, чтобы школьники почувствовали неумирающую ценность тех драматических произведений, которые они изучают, их значение для нашего времени. Эта центральная задача реализуется на всех этапах изучения произведения.

Прежде всего учитель, как и при изучении эпического произведения, определяет, так сказать, сверхзадачу, концепцию, к решению которой он стремится в работе с учениками над данным произведением. Концентрация в драме жизненных конфликтов, значимость каждого явления как в развитии действия, так и выявления характеров делает целесообразным идти в анализе «вслед за автором», т. е. последовательно работать над действиями пьесы.

Одни методисты и педагоги-практики считают, что первым этапом работы является комментированное чтение каждого действия или полностью, или выборочно. Отбор явлений зависит от задач, которые ставит перед собой учитель. С точки зрения других, прежде чем переходить к работе над действиями, надо, чтобы в сознании учеников появилось представление о пьесе в целом. Поэтому первые вопросы должны фиксировать внимание школьников на всей пьесе, помочь ее осмыслить, почувствовать основной конфликт, возникновение его. Это может быть вопрос о названии пьесы. Если даже не появится исчерпывающего от-

¹ Станиславский К. С. Собр. соч., в 8-ми т. М., 1954, т. 2, с. 332.

вета, то уже сама постановка вопроса, почему пьеса называется «Ревизор» или «Гроза», прокладывает пути к пониманию конфликта драмы в дальнейшем.

Конфликт в пьесе развивается и оформляется в процессе борьбы, движущей действием. Следует учитывать, что борьба нередко понимается учениками как осознанная действующими лицами борьба друг с другом. В связи с подобным пониманием ребятами конфликта приходится выслушивать такие ответы: «Катерина борется против «темного царства», «Чиновники борются с Хлестаковым». Школьники не задумываются над тем, что Катерина не борется против Кабанихи, она просто не может существовать в «темном царстве» и объективно это подтачивает устои, на которых держится власть Диких и Кабаних.

В «Ревизоре» чиновники борются не с Хлестаковым, а с коварным ревизором, созданным их воображением; комический же эффект в том, что Хлестаков ничего общего с ревизором не имеет.

На начальном этапе изучения драматического произведения одновременно с выяснением главного конфликта должно как бы состояться первое знакомство учеников с действующими лицами, с тем, какую роль они играют в борьбе. Можно поставить вопрос об их группировке. С этой целью в некоторых случаях педагог останавливается на перечне действующих лиц, особенно в тех пьесах, в которых имена и фамилии намекают на характер персонажей, говорят об отношении к ним автора («Недоросль», «Горе от ума», «Гроза» и др.). Путь к прояснению основного конфликта прокладывает и установление границ пьесы — с чего началось и чем кончилось. Соотнесение начала и конца способствует появлению общего взгляда на пьесу.

«Действие драмы, в отличие от действия эпоса, не перспективно, а ретроспективно — оно протекает как бы с постоянной «оглядкой» на исходную ситуацию, вплоть до конца, до развязки, в которой она (эта ситуация) предстанет уже в снятом (т. е. так или иначе разрешенном) виде», — пишет М. С. Курги-¹нян. И видимо, этим объясняется плодотворность приема, который можно назвать «распутыванием клубка». Учащиеся вспоминают конец пьесы и называют главные события, которые привели к развязке.

Существенно обратить внимание класса на время, охваченное пьесой. То, что мы видим на сцене, всегда происходит в настоящее время. Время зрителя и время действия пьесы как бы совмещаются, но между явлениями проходят дни, недели, а иногда и годы.

Действие «Горе от ума» охватывает время от утра до вечера, но в театре оно сжимается до нескольких часов. Между III и IV действиями «Грозы» проходит две недели, но они непосредственно определяют кульминацию пьесы. Ученики должны понять,

¹ Курги-¹нян М. С. Драма. — В кн.: Теория литературы. М., 1964. с. 246.

что в драме важно не только то, что происходит в самом действии, а и в перерыве между действиями. Возникновение конфликта, его подлинные причины, основы сложившихся отношений, истоки характеров обычно обусловлены жизненными явлениями, которые происходят за пределами пьесы. Поэтому уже сразу мы побуждаем школьников видеть в пьесе «не маленький отрезок жизни, не занятую историю, изложенную в трех актах, но этап огромной человеческой жизни, начавшейся задолго до открытия занавеса»¹. Таким образом, на первом этапе как бы намечаются те вопросы, над которыми ученики будут думать дальше.

Готовясь к анализу отдельного действия, учитель определяет для себя центральную проблему работы над ним. Для решения этой задачи отбираются явления и ставятся основные вопросы. Конечно, работа по действиям включает в себя и разъяснение непонятных слов, и исторический и театральный комментарий, однако все это подчинено главной задаче. Поэтому надо дать себе ясный отчет, какие явления должны быть выделены для подробного разбора. Отбор явлений для чтения в классе зависит от тех задач, которые по замыслу учителя следует решить как при изучении всей пьесы, так и при работе над отдельными действиями. Этот отбор определяется в процессе предварительной подготовки педагога к изучению всей пьесы. Именно тогда намечает учитель, на каком уроке и почему надо обратиться к чтению определенных явлений. Кроме того, в процессе подготовки он должен решить, что целесообразнее прочитать самому, когда следует включить проигрыватель, что и с какой целью будут читать ученики. Для анализа в классе могут быть отобраны различные явления, но в их число обязательно должны войти опорные, определяющие развитие действия.

Методы и приемы работы над драмой. Какие же методы и приемы использует учитель в работе над отдельными действиями?

«Точка зрения из зала», установка на зрительное восприятие, диктует и характер деятельности ученика, и поведение словесника. Школьники должны вообразить себя мысленно видящими пьесу. Для создания необходимой эмоциональной атмосферы в классе можно привлекать фрагменты воспоминаний о спектаклях.

Но особенно важно побудить ребят представить происходящее на сцене. «Представьте, — обращается учитель к ученикам перед началом изучения I действия «Грозы», — вы сидите в зрительном зале. Открывается занавес. Расскажите, что вы увидели на сцене».

Рисуя сцену I действия, ученики говорят о широких делях Заволжья, о просторах Волги, заставляющих Кулигина воскликнуть: «Вид необыкновенный, красота — душа радуется».

Или ставится вопрос: «Каким вы себе представляете город».

¹ Попов А. Спектакль и режиссер. М., 1961, с. 26.

ничего в тот момент, когда он входит в номер к Хлестакову?»

Важны вопросы, направленные на осмысление своего отношения к происходящему: «Что комично в рассказе Бобчинского и Добчинского? Какое чувство у зрителя вызывает рассказ Бобчинского и Добчинского: негодование или веселость?», «Почему смеемся мы, смотря на первую встречу Простаковой и Стародума?», «Какое настроение у нас создает I действие «Вишневого сада», с каким чувством мы покидаем театр?»

Одним из методических приемов, побуждающих учеников проникнуть в текст пьесы, является ~~создание воображаемых мизансцен~~, иначе говоря, им в процессе анализа предлагается подумать, как бы они расположили персонажей в определенный момент действия, представить их положения, жесты, движения.

Задания могут быть разной сложности. В IX классе в работе над I действием «Грозы» выбираем для создания мизансцены V явление. Ученики не только фиксируют сам момент появления семьи Кабановых: «Кабаниха должна идти впереди остальных членов семьи». Они выделяют Катерину как главную героиню. По их мнению, она держится скромно, Тихон идет за маменькой. Варвара тоже идет за матерью, но она глядит по сторонам, ей скучно. Кабаниха медленно опускается на скамейку. Тихон угодливо становится перед ней и склоняется, готовый слушать каждое ее слово. И т. д. Более сложными могут быть задания по воображаемому мизансценированию в X классе. Например: «Перед началом IV действия «На дне» Горький указывает, где и в каком положении находится каждый из персонажей в тот момент, когда открывается занавес. Но в процессе развития действия меняется расположение действующих лиц на сцене. В какие моменты, почему и как это происходит? Наметьте эти сцены».

Стержнем работы над каждым актом является последовательное наблюдение за развитием действия, за внутренней логикой этого развития в данном акте. Учитель обычно фиксирует внимание на причинно-следственной связи явлений друг с другом.

Каждое решение, каждый поступок, каждое переживание, имеющее место в драме, должны предстать, с одной стороны, как следствие предшествующего звена, то есть поступка, переживания, события, решения, с другой — как причина, предпосылка последующих событий.

Зритель, живо реагирующий на происходящее на сцене, должен быть вдумчивым и, чутко следя за развитием действия, постоянно осознавать его логику. Именно эту задачу помогают выполнить вопросы такого типа: «Почему семья Кабановых появляется только в V явлении I действия?» «Какое значение для развития событий имеет появление Луки?»

В то же время учитель заботится о том, чтобы школьники, работая над отдельным актом, воспринимали его как часть целого, занимающего определенное место в развитии действия,

в его поступательном движении к финалу пьесы; чтобы они поняли, как реализуются и как подготавливаются в отдельных актах главные элементы сюжета: экспозиция, завязка, кульминация, развязка.

Наблюдение ребят за развитием действия должно быть неотрывно от проникновения в характеры действующих лиц. В процессе работы над действиями ученик убеждается, что «с каждой фразой персонаж делает шаг по лестнице своей судьбы. Если он сел и замолчал, то через минуту встанет иным. Он ушел одним — вернется другим»¹.

Наблюдая за поведением, поступками, переживаниями персонажа во всех изменяющихся ситуациях, школьники постепенно проясняют сущность характера различных действующих лиц. Этому могут способствовать вопросы такого типа: «Почему именно Осип настаивает на отъезде? Как ему удастся уговорить Хлестакова оставить город?», «Тихон и Варвара обращаются к Кабанихе на «вы», Катерина — на «ты». Почему?»

Характер персонажа, его социальное лицо, душевное состояние выявляет речь. Поэтому при анализе драмы предметом постоянного внимания должна быть речь персонажа, ее своеобразие.

Невежество и грубость Простаковой проявляется в каждой ее реплике. Неопределенность мысли Хлестакова сказывается на построении его монолога (III действие комедии).

Прислушиваясь к тому, как рассказывает Катерина о своей жизни у матери, мы можем судить и о ней самой. «Я жила... точно птичка на воле... здесь все как будто из-под неволи». Просто так, как чувствует, рассказывает Катерина. Только два ласковых народных слова «ключок» и «водица» и повторение местоимения показывают, как ей хорошо было, с каким удовольствием она поливала цветы, с какой нежностью относится к воспоминаниям. Но наряду с народной струей в ее речи много слов и выражений, связанных с религиозными представлениями и бытом: «храмы», «молюсь», «ангелы», «грех», «кипарисом пахнет». Выросшая в патриархальной купеческой среде, Катерина и не могла быть иной.

Слово в пьесе, всегда звучащее слово, в устах каждого персонажа в определенном сценическом контексте становится речью с ее интонацией, ритмом, мелодией. Поэтому так важно научить школьника не только вдумываться, но и вслушиваться в слово, в речь персонажа.

«Первые реплики судьи и попечителя богоугодных заведений в тексте выглядят одинаково. Но одинаково ли они произносятся?.. Ляпкин-Тяпкин произносит свой вопрос медленно, важно, недоуменно, как бы говоря: «Какой такой ревизор?» Судью ин-

¹ Толстой А. Н. О драматургии. В кн.: Толстой А. Н. Полн. собр. соч. М., 1949, т. 13, с. 371

тересует не лицо, а случай... Земляника тоже удивлен, но ему-то не надо объяснять, кто такой ревизор. Подтекст его сразу иной: «Нет, в самом деле ревизор? Неужто?» И реплика звучит отрывисто, вопросительно, так, как будто Земляника хочет проверить достоверность услышанного»¹.

В том, как звучит речь, большую роль играет то, к кому она обращена. По-разному звучит речь городничего, когда он обращается к Ляпкину-Тяпкину, к Землянике и к Хлопову.

Но и отбор слов и их звучание — интонация непосредственно связаны с подтекстом. «Без подтекста слову нечего делать на сцене», — говорил К. С. Станиславский.

Раскрыть подтекст — это значит вскрыть сущность пьесы, взаимосвязь между причинами поступков персонажа и их внешним проявлением. Проникновение в подтекст — ключ к подлинному пониманию пьесы. Научив ребят понимать подтекст, мы воспитываем хорошего читателя и зрителя. Различные методические приемы помогают выработать у школьников интерес и внимание к подтексту. Выявление подтекста прежде всего связано с речью героев.

Но в поле зрения учеников при анализе пьесы должна быть не только речь действующих лиц, но и ремарки автора, афиша и замечания к ней (т. е. то, что ребята нередко пропускают при самостоятельном чтении). Отсюда целесообразность таких, например, заданий к «Недорослю»: «Дайте замечания для актеров по примеру того, как Гоголь делает это в «Ревизоре» или: «Что говорит ремарка во II действии «Грозы» в сцене прощания Катерины с мужем?»

Особое значение имеют ремарки в пьесах Чехова. Последовательно останавливать на них внимание учеников, осмысливать их в процессе анализа по действиям «Вишневого сада» — один из путей проникновения в подтекст пьесы. Учитель может познакомить школьников с толкованием подтекста учеными, режиссерами, актерами. Это вызывает их интерес и в то же время поднимает уровень анализа. Но самое важное — побуждать учащихся самих раскрывать подтекст.

Особое место в работе над действиями занимает выразительное чтение. Здесь ученик с позиции зрителя переходит на позицию исполнителя: В сущности, более углубленное понимание драматического образа достигается лишь тогда, когда изучающие их становятся хотя бы в некоторой степени в позицию исполнителя.

Таким образом, обучение выразительному чтению не только помогает школьнику почувствовать себя в образе персонажа, но и способствует установлению внутренних связей между персонажами в пьесе.

¹ Докусов А. М., Маранцман В. Г. Изучение комедии Н. В. Гоголя «Ревизор» в школе. Л., 1967, с. 118.

Размышляя над тем, как произнести определенную реплику, ученик обычно не только открывает для себя подтекст данной реплики, но и старается открыть подтекст других реплик. К этому побуждают его и вопросы учителя. Например: «Что думают и к чему стремятся городничий и Хлестаков в своем диалоге во II действии? Прочитайте этот диалог», «Каков подтекст реплик Дикого в диалоге с Борисом в I действии «Грозы»?», «Раскройте подтекст IV явления IV действия пьесы «Вишневый сад».

Автор, его отношение к происходящему — главный вопрос, всегда стоящий перед нами при изучении любого произведения искусства. В драматическом произведении позиция автора скрыта больше, чем в произведении другого рода. Ведь автор нигде прямо не выражает своей точки зрения.

Сложность выяснения точки зрения автора заставляет учителя особенно продуманно вести учеников к ее пониманию, направлять их мысль постоянно, обращать внимание на то, как, какими путями выражает он свое отношение к происходящему. Начиная работу над «Ревизором», словесник привлечет внимание школьников к замечаниям, сделанным Гоголем для актеров, предложит им подумать, как писатель относится к своим героям. Главной проблемой III действия «Грозы» может стать на уроке выяснение позиции драматурга. Действие построено на контрастах, и художник все делает для того, чтобы зритель не только умом, но и сердцем оправдал Катерину. Вопрос, поставленный учителем, может звучать так: «Как Островский заставляет зрителя, смотрящего III действие, оправдать Катерину?» А вот вопрос, доступный для восьмиклассников: «Диалог Молчалина и Чацкого, выражающий взгляды на одни и те же явления, обнажает низость души одного и благородство другого. Какое значение для выяснения авторского отношения к своим героям имеет этот диалог?»

Сложность и многообразие задач анализа пьесы по действиям всегда таят в себе опасность: действие распадается в сознании учеников на отдельные вопросы. Чтобы этого не случилось, учитель коротким рассказом связывает те явления, которые разбирают в классе. Таким образом создается целостное ощущение от прочитанного.

В процессе анализа полученные наблюдения школьников обобщаются. Для этого после отдельных, особо значимых явлений и окончаний действия ставятся так называемые суммирующие вопросы. Например, после чтения I и II явлений «Ревизора» можно задать вопросы: «Что мы узнали о жизни уездного города? Какими предстали перед нами чиновники города? Каков характер мер, принятых городничим?»

После I действия «Грозы» можно спросить: «Что общего в характерах Дикого и Кабанихи и в чем их различие? Чем Катерина отличается от всех Кабановых? Почему неизбежен конфликт между Катериной и миром Кабановых?» Для установления связи

между действиями большое значение имеют так называемые перспективные вопросы, предлагающие ученикам представить себя зрителями, которые не знают, как дальше развернется действие. «Как представляется им дальнейшая судьба Катерины (после окончания II действия)?» — спросит учитель. «Можно ли предсказать, кто окажется победителем в мире Фамусовых — Чацкий или Молчалин (после I действия «Горя от ума»)?» — задает педагог вопрос классу.

Завершающие уроки. На завершающих уроках, по сути дела, встают в обобщенном виде те вопросы, какими ученики занимались в процессе анализа.

Итоговые занятия нередко начинаются уже в работе над последним действием пьесы, когда разрешается в пьесе конфликт и драматург как бы подводит итоги. Особую роль приобретает на завершающем этапе изучения драмы выразительное чтение учащихся. Оно является проверкой глубины понимания ими характера героя. Это должно проявиться в трактовке школьниками каждой сцены. Такой же цели может служить чтение ими по ролям отдельных сцен пьесы.

По-разному может подойти учитель к вопросу о том, как распределить роли. Инициатива может идти от педагога, хотя желательно прислушиваться и к тому, какая роль и почему привлекает ученика. Домашним заданием к уроку, на котором запланировано чтение, может быть письменное или устное составление характеристики героя.

Среди вопросов к этому заданию могут быть такие: «Почему вы выбрали именно эту роль? Какое место в пьесе занимает ваш персонаж? Какой вам представляется его внешность, манера держаться, говорить? В каких обстоятельствах он изображен? Что вы знаете о его прошлой жизни? Каковы его отношения с другими действующими лицами? К чему он стремится?»

На завершающих занятиях целесообразно устраивать своеобразные конкурсы чтения отдельных сцен для проверки глубины понимания учащимися пьесы. Задание дается нескольким ученикам, а после чтения предлагается классу сравнить, кто из читавших с большей полнотой донес чувства и мысли автора.

Большое место на завершающих уроках может занять сценическая история драматического произведения. К этому времени у школьников уже есть свое понимание персонажа и всей пьесы. Поэтому ознакомление их с разными сценическими трактовками дает возможность поставить вопрос: чья трактовка, с их точки зрения, больше соответствует замыслу драматурга? Подобный вопрос на уроке создает проблемную ситуацию.

В завершение работы над драматическим произведением желательно побывать на спектакле или посмотреть его экранизацию.

При этом полезно вспомнить совет М. А. Рыбниковой, писавшей: «Вы посылаете учащихся в театр смотреть «Ревизора» — сперва посмотрите постановку сами и укажите детям, на что сле-

дует обращать внимание: декорации, костюмы, грим, мимика, жесты, мизансцены... Еще лучше сделает тот учитель, который, ведя класс на постановку «Ревизора», предложит одной группе учащихся следить за декорациями, второй — за костюмами, третьей — за мизансценами, четвертая группа будет внимательно изучать игру Хлестакова, пятая — игру городничего и т. д. Пьеса настолько интересна, что нечего бояться, что класс не увидит целого; целое увидит каждый, но чувство ответственности за часть этого целого чрезвычайно полезно».

В старших классах всегда интересно не только посещение спектаклей, но и их обсуждение. Подготовка к нему может заключаться в том, что ученикам заранее даются темы докладов, предлагаются для обсуждения наиболее спорные вопросы (их составляет педагог или же выдвигают сами ученики) и, наконец, обсуждению предшествует работа школьников над рецензиями на спектакль.

Главным критерием ценности драматического произведения является его сценическое бессмертие, неугасающий интерес к нему со стороны зрителя, который находит в нем ответы на большие и важные вопросы. Станиславский говорил, что пьесу надо смотреть для большой человеческой идеи, для идеи, которая и сегодня была бы нужна тысячам людей, которые идут на спектакль. Художественная емкость драматического произведения дает возможность нового прочтения ее театрами. История сценического воплощения пьес наших великих драматургов поможет ученикам ответить на общий, заключающий занятия вопрос: «Для какой большой человеческой идеи, нужной нам, должна быть поставлена изучаемая пьеса?»

Вопросы теории литературы. В связи с изучением драмы ученик должен овладеть рядом теоретико-литературных понятий. Методика работы над ними различна и по сложности, и по времени, которое необходимо школьнику для их постижения.

— Есть теоретико-литературные термины, которые должны войти в активный словарь учащихся с первых шагов работы над драматическим произведением. Это «акт», «действие», «явление», «монолог», «диалог», «реплика», «перечень действующих лиц», «ремарки». Обычно понимание их значения не вызывает затруднений у ребят и может быть ими усвоено на тексте «Ревизора» в VII классе.

Гораздо сложнее постигают ученики такие понятия, как «конфликт», «сюжет», «экспозиция», «завязка», «кульминация», «развязка». Ознакомление с ними тоже начинается в связи с изучением первых программных произведений, но работа над ними, их конкретизация продолжается и углубляется при анализе всех пьес, входящих в курс средней школы.

И хотя ребята довольно быстро запоминают, что означает каждое из этих понятий, выявить их в конкретном произведении для них сложно. Это естественно. Ведь каждый из больших дра-

матургов неповторимо своеобразен. А без понимания того, как каждый из художников строит свое произведение, нельзя постигнуть и в полной мере оценить его художественное мастерство. Изучая произведения драматического рода, ученик знакомится с их жанрами. В программу включены и комедии, и драмы, и трагедии.

Однако нередко жанр произведения вызывает у школьников затруднение, заставляет их задуматься. У них возникают вопросы, с помощью которых на уроке и создается проблемная ситуация. Ее решение обычно требует серьезного осмысления пьесы. Таким вопросом в VIII классе может быть следующий: «Почему «Горе от ума» называется комедией?» Также целесообразно побудить учеников разобратся и в том, почему некоторые современные литературоведы и методисты считают «Грозу» трагедией, в то время как Островский назвал ее драмой.

Работа над драмой в школе — это всегда не только воспитание читателя, но и зрителя. Поэтому уже при изучении «Ревизора» должен быть поставлен вопрос об отличии пьесы от спектакля. Опираясь на театральный опыт учеников, анализируя театральную программу, сопоставляя спектакль с текстом пьесы, они наглядно убеждаются, сколько людей включается в ее сценическое воплощение (актеры, режиссер, художник и т. д.). Однако как при работе над первым драматическим произведением, так и в дальнейшем надо воспитывать у школьников убеждение, что спектакль — это не иллюстрация к пьесе, а новое художественное произведение, созданное театром, который по-своему трактует пьесу драматурга.

ЛИТЕРАТУРА

Докусов А. М., Маранцман В. Г. «Ревизор» Гоголя в школьном изучении. М., 1967.

Зепалова Т. С. Уроки литературы и театр. М., 1982.

Корст Н. О. Анализ драматического произведения. — В сб.: Преподавание литературы в старших классах. М., 1964.

Медведев В. П. Пьесы А. Н. Островского в школьном изучении. Л., 1971.

Нестурх Я. Г. Чтение пьесы по ролям как прием анализа. — В кн.: Искусство анализа художественного произведения. М., 1971.

ИЗУЧЕНИЕ ЛИРИКИ

Цели изучения лирики. Лирика отличается от эпоса и драмы как своей художественной природой, так и характером эмоционального воздействия на читателя. Она открыто ведет разговор с читателем «об основных человеческих ценностях или о том, что их разрушает, уничтожает»¹. Поэтому она способна активно влиять на формирование личности. Специфике лирики посвящены

¹ Гинзбург Л. Частное и общее в лирическом стихотворении. — Вопросы литературы, 1981, № 10, с. 153.

✓ многие книги и статьи. Для школьной методики существенно то, что в лирике действительность, жизнь воссоздается в форме непосредственного переживания. Человеческое переживание — это предмет (объект) лирической поэзии, и в каждом стихотворении оно не просто «выражается» автором, но как бы создается на наших глазах, становится художественным образом-переживанием. Личность поэта в лирике, писал В. Г. Белинский, «является на первом плане, и мы не иначе как через нее все принимаем и понимаем»¹. Открытость выражения авторского сознания — одно из характерных свойств лирики; им в значительной степени определяется тот эмоциональный резонанс, который возникает в душе читателя при соприкосновении с поэзией. Душевные движения и эмоциональные состояния человека передаются в лирике с определенной степенью сгущенности («лирической концентрации»), которую создает присущий ей особый строй речи, а именно стих. Важнейшей же особенностью стиха является ритм. Ритмичность, выразительность и многозначность слова в стихе, особая поэтическая интонация являются не просто элементами формы в лирике, но создают ее содержание. Все они взаимодействуют, и нельзя вполне понять смысл стихотворения, не проникнув в его образную структуру. Содержательность формы, присущая любому роду литературы, единство переживания и речи особенно заметны и наглядны именно в лирике. Поэтому так трудно ее анализировать в школе, где школьники приучаются не столько вслушиваться в поэзию, сколько рассуждать о ней. Между тем, чтобы человеку открылся поэтический мир автора, нужно углубленно вчитываться в его стихотворения, прежде чем судить о них. В. Кожин, размышляя о свойствах лирики, пишет, что если «произведения других искусств живут в душах людей как впечатления, как память о встречах с этими произведениями», то «лирические стихи сами по себе вырастают в души каждого и всех»², и каждый читатель может припомнить минуты, когда чувство, выраженное в стихотворении, вдруг совпало с его собственным. Однако совпадение авторских и читательских чувств происходит не всегда. Да и вообще одному человеку никогда не удастся пережить того многообразия эмоциональных состояний, которые ему открывает поэзия. Но взрослый читатель все же обладает немалым эмоциональным опытом. У школьников же этого опыта нет. И, встретившись в стихах с «чужими», не пережитыми лично чувствами, он проходит мимо них; тогда ни о каком эстетическом воздействии поэзии говорить не приходится. Отсутствие у подростков, а иногда и у юношей дара сопереживания, эмоциональная глухота и невнимание к чужому внутреннему миру становятся препятствием при работе с поэтическими произведениями. Сле-

¹ Белинский В. Г. Разделение поэзии на роды и виды. - Полн. собр. соч., в 13-ти т. М., 1953—1959, т. V, с. 9.

² Кожин В. Книга о русской лирической поэзии XIX века. М., 1978, с. 9.

довательно, важнейшая задача здесь — стремиться развить у школьников способность к сопереживанию. Если ученик привыкнет с доверием относиться к тем незнакомым душевным состояниям, которые открываются в лирических произведениях, то поэзия сначала расширит его личный эмоциональный опыт, а затем приобщит к миру высоких эстетических чувств. Все это будет способствовать выработке нравственных идеалов, развитию духовности. Как же привить ученикам потребность сопереживать, сочувствовать, эстетически наслаждаться при чтении стихов? Это достигается постепенно. От учителя требуется терпение и душевный такт, чтобы сделать изучение лирики школьниками процессом деятельного, творческого, активного познания самой поэзии и жизни, отразившейся в ней.

Изучение лирических произведений в школе складывается прежде всего из работы над конкретными стихотворениями, включенными в программу. Естественно, что от IV к X классу эта работа усложняется и в содержательном отношении (в смысле глубины проникновения в поэтический текст), и в способах анализа. Кроме того, нужно иметь в виду, что чтение отдельного стихотворения является в школе ступенькой к встрече с написавшим его поэтом, а знакомство с «хорошими и разными» поэтами должно постепенно привести учеников к пониманию поэзии как вида искусства.

Характер изучения лирических произведений в IV—VII классах. В этих классах школьники встречаются с поэтическими произведениями Пушкина, Лермонтова, Твардовского, Симонова, Багрицкого и других поэтов. В центре здесь — отдельные стихотворения, которые рассматриваются вне контекста общего творчества автора, хотя, конечно, образ автора, его личность неизбежно присутствует в любом анализе. На данном этапе важно помочь школьникам с возможной для их возраста полнотой воспринять богатство переживаний и мыслей, характерных для каждого стихотворения, научить их выразительно читать поэтический текст и понимать особенности стихотворной речи. Обычно чтению и разбору стихотворения принято предпосылать эмоциональную «настройку», чтобы подготовить учеников к восприятию текста. В одних случаях это может быть слово учителя об образе поэта или фактах его жизни, связанных с созданием произведения (например, «Тучи» Лермонтова, «Смерть пионерки» Багрицкого). В других — обращение к непосредственным впечатлениям учащихся, оживляющим их представления и эмоциональную память (например, перед чтением пушкинского «Зимнего утра»).

Нередко восприятие поэзии подготавливается слушанием музыки (романсов, инструментальных произведений), создающей эмоциональный фон для текста, или рассматриванием репродукций живописных произведений (к «пейзажным» стихотворениям, лермонтовскому «Бородино» и т. п.). Такими вступительными

моментами стихотворение как бы «вводится» в урок. А его живое звучание в классе — это важнейший момент «вхождения» в лирический текст, и лучше всего, если первым чтецом выступит сам учитель: в его чтении-интерпретации осуществляется непосредственное общение с классом, тогда как прослушивание записи чтецов-актеров содержит момент отчужденности, отстраненности при первой встрече с произведением. Запись лучше прослушать в конце, чтобы сравнить свое понимание с трактовкой чтеца. Звучащее поэтическое слово в исполнении учителя обычно оказывает сильное впечатление. Даже если ученики не все понимают в художественном содержании стихотворения, они эмоционально реагируют на его ритм, мелодию. Часто их поражает образность, выразительность звучания слов. После чтения нужна пауза — та «минута молчания» в уроке, когда ученик еще находится во власти неосознанной эмоции. И лишь после этого можно приступить к анализу.

В сущности, процесс разбора стихотворения в классе можно назвать анализом лишь условно; во всяком случае, нереально требовать его полноты, поскольку даже в литературоведении «полный и всесторонний анализ поэтического текста невозможен из-за неопределимого количества элементов художественной системы и их сочетаний даже в пределах небольшого стихотворения»¹. Выбор способа и приемов работы с лирическим текстом зависит в школе от возраста учащихся и от характера стихотворения: содержит ли оно элемент повествовательности, как, например, в произведении А. Твардовского «Ленин и печник» или в поэме К. Симонова «Сын артиллериста»; насыщено ли предметными образами, которые слиты с настроением («Зимнее утро», «Узник»); выражает ли сложное движение лирического переживания («Смерть пионерки»). Но в любом случае школьный анализ содержит обычно такие моменты: выяснение самостоятельных впечатлений учащихся о прочитанном стихотворении; мысленное воспроизведение образов, созданных автором; выявление (и переживание!) настроения, доминирующего в стихотворении; постижение авторской мысли-чувства. Эти моменты вступают в анализе в разнообразные сочетания, и важно, чтобы в сознании учащихся, осмысляющих процесс разбора, не складывалось представлений о схеме, штампе, однообразии его хода и способов. Осмыслив задачи урока, учитывая художественную природу стихотворения, подготовленность и заинтересованность класса, можно найти наиболее уместные в конкретных условиях формы и приемы разбора.

Приемы анализа. В IV—VI классах анализ нередко сливается с обучением школьников выразительному чтению. Например, знакомя пятиклассников с «Зимним утром», учитель в собствен-

¹ Чумаков Ю. П. Вопросы анализа поэтического текста.— В сб.: Лирическое стихотворение (анализы и разборы). Л., 1974, с. 4.

ном исполнении постарается передать радость бытия, наслаждение яркостью и чистотой зимних красок, задушевность пушкинского обращения к «другу прелестному». Затем ребятам предлагается прочитать стихотворение молча, про себя. И наконец, даются вопросы для обдумывания: «Чем будет отличаться настроение, с каким вы прочтете первую и вторую строфы? Какая разница в том чувстве, какое вызывает у поэта зимний пейзаж и какое он испытывает в озаренной «янтарным блеском» комнате? Как вы прочтаете заключительную строфу — с повышением или понижением интонации? Почему?»

Вопросы побуждают представить красоту зимнего пейзажа и понять: главное в стихотворении не сами по себе картины природы, а вызванное ими душевное состояние. Эта простая для зрелого читателя мысль является для учеников V класса новой: они видят, что, рисуя пейзаж, поэт говорит о человеке: о его счастье, радости, грусти. Такой путь работы (через подготовку к выразительному чтению) приемлем в тех случаях, когда мир авторских чувств близок и понятен ученикам данного возраста. Не менее полезен и эффективен в IV—VI классах иной ход работы над лирическим произведением, когда педагог ведет учащихся от накопления и осознания образных впечатлений, от пробуждения конкретных представлений и чувств к пониманию обобщенной художественной идеи. Проследим этот ход на анализе пушкинского «Узника» в VI классе. Уже после первого чтения шестиклассники ощущают, что стихотворение проникнуто мечтой о вольности, т. е. они интуитивно познают его художественную идею. Но чтобы этот обобщенный смысл оказался не только понятным, а и эмоционально воспринятым школьниками, поможем им увидеть, как гордый призыв к свободе рождается у поэта в движении образов, в контрастной смене картин. Прочитав еще раз стихотворение вслух, попросим ребят подумать, одинаковым ли настроением было проникнуто чтение или настроение менялось. Шестиклассники обычно замечают, что вначале заметна грусть, но потом она отступает и появляется «гордость какая-то, торжественность», «на душе становится веселее». Чем объясняется грусть, так открыто выраженная в начале стихотворения? Всмотримся, вчитаемся в пушкинские строки и постараемся найти те слова и образы, которые вызывают это чувство. Вопрос заставляет учеников обосновывать возникшие эмоции, идя от авторской позиции. Ребята замечают, что грусть рождается и образом «темницы сырой» («человек томится в заточенье, он не может вырваться на свободу»), и тем, что рядом с узником «грустный товарищ», «вскормленный в неволе орел молодой». Здесь важно и то, что орел «молодой» (молодость и неволя — особенно остро сталкивающиеся понятия), и то, что он «вскормлен в неволе», т. е. никогда не знал свободы. Дальнейший путь проникновения в произведение — понимание сложности авторского чувства, которое не исчерпывается только грустью. Так

как двенадцатилетние дети самостоятельно осознать эту сложность затрудняются, ведем их дедуктивным способом: от общего — к наблюдению, к частному открытию. Посмотрим, какие контрастные образы, картины, представления сталкиваются в стихотворении. В коллективном поиске ученики открывают контраст мрачной темницы и тех картин природы, какие возникают в конце: синь моря, белоснежные вершины гор, высота поднебесья рождает ощущение простора, свободы. Далее они видят контрастность представлений, ассоциирующихся у людей со словами «орел» и «неволя». Самим их столкновением Пушкин стремится вызвать у человека не только грусть, но и обиду, возмущение. Почему свобода недоступна ни узнику, ни орлу? Почему даже орел — пленник? Ясно, что подобные вопросы, если они возникли у читателя, пробуждали его несогласие с существовавшим миропорядком, скрытый протест против него. Поэтому многие пушкинские современники вычитывали в «Узнике» призыв к свободе.

Последовательность беседы подводит учащихся к пониманию пушкинской мысли. Те открытия, которые ученики совершают в процессе анализа произведения, в сущности, заранее запрограммированы учителем. Но самый ход беседы таков, что пробуждает мыслительную и эмоциональную активность учеников, не разрушая личного отношения детей к стихотворению.

Наряду с подобным обучающим анализом возможны и более свободные формы работы над лирикой, когда учитель опирается прежде всего на читательскую самостоятельность школьников. Помня известные слова С. Маршака: «Стихи живые сами говорят, и не о чем-то говорят, а что-то», желательно иногда строить уроки по изучению лирики так, чтобы ученики сначала сами, «на свой страх и риск», по выражению В. Асмуса, погрузились в стихотворение и попытались разобраться, что же оно им говорит, а затем рассказали о своих впечатлениях. Значит ли это, что педагог в таких случаях устраняется от руководства? Нет, конечно. Но в данном случае он не прямо ведет учеников к постижению художественной идеи, а подстраивается к ходу их мыслей и представлений. Как правило, школьники могут осознать свои впечатления и делиться ими, но гораздо труднее постигают авторскую позицию. Следовательно, именно к этой стороне текста учителю приходится привлекать их внимание. Примерный или типичный ход анализа при таком подходе к изучению лирического произведения описать нельзя, потому что в нем всегда много импровизации: нельзя предугадать хода ученической мысли и неожиданности восприятия ими лирики. Можно только предположить, что школьники IV—VI, а иногда и VII классов увидят в стихотворении отражение какого-то реального переживания или события, свидетелем которого был автор (это типично для читателей-подростков). Отсюда вытекает постоянная задача педагога-словесника: терпеливо учить их видеть в единичном переживании — общее, в эмоциональном отношении к конкретно-

му факту — типичное. Важно, чтобы ученики привыкали «входить» в поэтический мир лирического произведения, понимать содержательность элементов формы.

Изучение лирики в старших классах. В старших классах все линии в анализе лирики сохраняются, но усложняется литературный материал, серьезнее становятся теоретические вопросы, раскрывающие ученикам сущность поэзии как особого рода литературы. Если в IV—VII классах в центре разбора находилось отдельное стихотворение в его внутренней целостности, то в VIII—X классах стихотворения рассматриваются не замкнуто, а в контексте творчества поэта и отчасти в историко-литературной перспективе. Каждое лирическое стихотворение вписывается в творчество художника и позволяет открыть ту или иную грань его поэтического мира. Осуществить это бывает порой нелегко, и особенные трудности вызывает изучение лирики в VIII классе, когда учащиеся читают Пушкина, Лермонтова. Лирическое творчество этих поэтов адресовано зрелому сознанию, и подростки-восьмиклассники не всегда готовы к восприятию тех сложных душевных переживаний и философских открытий, с которыми они встречаются в поэзии классиков. Поэтому здесь, анализируя текст, особенно важно заботиться о расширении нравственного и эмоционального опыта школьников, стараясь в то же время обогатить их разнообразными знаниями теоретико-литературного и культурно-бытового характера.

Способ рассмотрения поэтического текста в VIII—X классах может меняться в зависимости от его характера. Одни стихотворения — наиболее сложные или наиболее значимые в творчестве поэта (например, «Вновь я посетил...» и «Пророк» Пушкина, «Родина» Лермонтова, «Памяти Добролюбова» Некрасова и др.) — рекомендуется анализировать целостно, монографически. Некоторые стихотворения целесообразно объединить тематически, останавливаясь на общих, ведущих идеях, переживаниях, выраженных в них (тема поэта и поэзии в творчестве Лермонтова, Некрасова, Маяковского; тема России в лирике Блока и др.). В этом случае изучение лирики приобретает обзорный характер. Ряд стихотворений может быть предложен учащимся для самостоятельного постижения, либо «программированного», либо полностью свободного. Проиллюстрируем названное примерами работы над поэтическими произведениями Пушкина. Обзорно изучается обычно его романтическая лирика, представленная двумя стихотворениями — «Погасло дневное светило» и «К морю». При знакомстве с текстом здесь не требуется детализации, а важно выявить романтическое мироощущение поэта и обнаружить некоторые особенности пушкинского романтического стиля. Внимание восьмиклассников сосредоточивается на вопросах: какое настроение рождает у поэта образ морской стихии в том и другом стихотворении? Что общего в их поэтической лексике? Чем отличаются они по интонации и строю

чувств? Названный круг вопросов раскрывается без стимулирования личностного отношения, скорее — в познавательном плане, что и характерно для обзорного изучения. Однако само чтение пушкинских стихотворений в классе вносит в урок эмоциональные моменты, а личностность восприятия, которая на самом уроке не стимулируется, формируется в процессе домашней работы школьников, если ее направить соответствующим заданием (например, заданием подготовить выразительное чтение стихотворения, выучить его наизусть или подобрать к нему музыкально-живописные аналогии).

Монографическое изучение предполагает внимательное прочтение текста, проникновение в мир настроений и лирических раздумий автора. Методические «ходы» при монографическом анализе могут быть различны: наблюдения за движением авторского переживания от начала к концу стихотворения («Вновь я посетил...»); вхождение во внутренний мир произведения через осмысление его жанровой природы («К Чаадаеву»); сопоставление стихотворения и музыкальной его интерпретации в романсе («Я помню чудное мгновенье...» Пушкина и Глинки). Общим остается одно — организация внимательного и неторопливого перечитывания поэтического текста, в процессе которого ученикам предоставляется возможность «думать, чувствовать, догадываться, воображать» (С. Маршак). Покажем это на примере изучения стихотворения «Вновь я посетил...». При первом чтении оно не всегда открывается ученикам, а его глубокая философская мысль мало волнует школьников. Вечные вопросы о неодолимости времени и неизбежной смене поколений если и существуют для них, то чисто умозрительно, вне контекста собственной личности. И поэтому нечасто можно встретить эмоциональный отклик на это удивительное пушкинское творение. Чтобы пробудить его, сосредоточим внимание учащихся не столько на постижении художественной идеи, сколько на личности автора, так открыто сказавшейся здесь. Интерес школьников к самому Пушкину рождает интерес к тем движениям души и тем философским открытиям, с какими они встречаются в стихотворении. Как же складывается ход работы над ним? Вступлением явится краткий рассказ о Михайловском, о его роли в судьбе поэта (используются строки «Деревни», передающие восхищение поэта природой этих мест). Затем стихотворение читается учителем, а после этого ученики прочитывают его про себя с целевым заданием: а) мысленно представить картины природы, вызывающие волнение поэта, и увидеть настроение, каким они окрашены; б) определить, в какой последовательности и в каких ситуациях происходят сдвиги в душевном состоянии поэта; в) высказать мнение о том, почему, начав с грустных размышлений о неодолимости времени, поэт кончает стихотворение приветствием «младому племени». Свободная беседа по этим вопросам (или другим, какие возникнут импровизационно в ходе разговора)

составит следующий шаг в уроке. Причем беседа не должна строиться по типу «вопрос — ответ» — пусть каждый из высказывающихся учеников раскроет свой взгляд на стихотворение, свое понимание его образов и финала. Завершится разбор сообщением учителя, сопоставлением текста стихотворения и его концовки с письмом Пушкина жене, где он пишет о досаде при виде молодой поросли деревьев возле старых сосен. (Это напомнило ему об уходе своей молодости.)

Монографический анализ лирических стихотворений может соединяться с обучением школьников выразительному чтению, а оно всегда приближает к кругу авторских переживаний. Тогда и рисунок урока, и сами задания становятся другими. К тому же стихотворению «Вновь я посетил...» они будут сформулированы так:

1. Представьте поэта, обходящего «владения дедовские». Обратите внимание на последовательность картин, открывающихся взору (рощи, домик няни, холм лесистый, озеро с мельницей и убогим рыбаком, сосны).

2. Определите настроение, каким окрашена каждая картина-воспоминание.

3. Как будет меняться характер и темп вашего чтения от начала к концу стихотворения? Какие слова и мысли вы интонационно выделите как особенно важные, значительные?

4. Что будет для вас главным, когда вы станете читать заключительную часть — «Здравствуй, племя младое, незнакомое...»: мысль о будущем, сожаление об уходе молодости или само приветствие «младому племени»?

Обычно старшеклассников привлекают такие задания, так же как и возможность высказать о стихотворении собственное мнение, выразить свое суждение и оценку. Поэтому нужно чаще предоставлять им право самостоятельного общения с поэтическим текстом. Чтобы оно не было беспредметным, полезно выдвигать несколько вопросов-заданий. Каждый ученик обдумывает одно из них, а из совокупности ответов сложится общее коллективное знание-переживание.

Освоение теоретических знаний о стихе. Для того чтобы осознанно и полноценно воспринимать поэзию, нужно обладать некоторыми теоретико-литературными знаниями. Они должны охватить три основных раздела: 1) образность поэтической речи (и вообще язык поэзии), 2) поэтический синтаксис и 3) стихосложение (ритмические особенности стиха).

Освоение этих знаний всегда идет как бы по двум линиям. При чтении лирических произведений обращается внимание на образные возможности поэтической речи и интонационно-ритмическую ее выразительность. Параллельно с этим в каждом классе систематизируются отдельные наблюдения учащихся, затем обобщаются и формируются понятия по тому или иному кругу вопросов, связанных со стихом. В целом система теорети-

ко-литературных знаний и понятий о поэзии оформляется и приобретает определенную завершенность в X классе, к концу школьного обучения литературе. Излишне раннее введение сложных понятий, таких, например, как лирический герой, система стихосложения и т. д., не приносит пользы и не усваивается учениками по-настоящему, даже если они умеют оперировать ими в своих ответах. Начинать освоение теоретических знаний о стихе следует с элементарных понятий в такой примерно последовательности:

IV—V классы — многозначность поэтического слова, сравнения, олицетворение в поэзии;

VI—VII классы — образность поэтической речи, эпитет, метафора; двухсложные размеры стиха;

VIII класс — поэтическая образность как проявление стиля, представление о романтическом и реалистическом стиле в лирике;

IX класс — поэтический синтаксис, поэтическая интонация, трехсложные размеры стиха;

X класс — ритмическая структура стиха, система стихосложения в русской поэзии. Формы выражения авторского сознания в лирике (образ автора, лирический герой и т. д.).

Таким образом, теоретический материал дается в постепенном усложнении и системе. Обычно вначале понятие вводится как рабочее, как термин. Затем постепенно происходит его обогащение. Ведь любые элементы поэтической речи или стиховой структуры (метафора, размер-ритм, повтор как элемент поэтического синтаксиса и т. д.) индивидуальны у разных поэтов. Чем больше конкретных впечатлений и наблюдений у школьников, тем более емким становится для них уже освоенное понятие. Поэтому, например, термин «олицетворение», усвоенный в V классе, более глубоко будет осознан выпускником школы. Теоретические знания-понятия о поэзии не могут быть раз навсегда усвоенными; они динамичны, конкретизация их при встрече с новыми произведениями требует от учащихся дополнительных наблюдений, добавочного осмысления, нового творческого освоения.

На заключительном этапе литературного образования (X класс) можно стремиться уже к тому, чтобы ученики осознанно воспринимали в стихотворении единство переживания и его речевого и ритмического выражения. Такой принципиально новый по сравнению с предшествовавшими классами вид анализа возможен при изучении лирики Маяковского. В процессе разбора его стихотворных произведений синтезируются и сводятся в систему теоретические знания выпускников в области поэтики. Так как подобный анализ сложен и непривычен для учащихся, целесообразно сначала предлагать им задания для самостоятельной домашней работы (или классной) в форме развернутых вопросов с элементами программирования. Покажем, как могут выглядеть такие программированные вопросы к стихотворению В. Маяковского «Товарищу Нетте...».

1. В стихотворении «Товарищу Нетте...» движению поэтической мысли композиционно соответствуют три части: встреча с пароходом, воспоминания о Нетте-человеке, размышление о сути и природе его подвига. Как меняются в зависимости от выраженного переживания интонация и поэтический словарь в каждой части? В каких строфах слова имеют преимущественно бытовую окраску, в каких — более торжественную и патетическую? В каких интонация тяготеет к разговорной, а в каких — к ораторской?

2. Сравните начальные и заключительные строфы стихотворения. Где ритм кажется вам более свободным и где — более четким? С какими изменениями в поэтическом чувстве это связано?

3. В стихотворении «Товарищу Нетте...» слова в стихотворной строчке расположены лесенкой и рифмы вынесены в ее конец. Чем лесенка облегчает чтение? Как она помогает в расстановке пауз?

4. Маяковский говорил о принципе своей рифмовки: «...я всегда ставлю самое характерное слово в конец строки и достаю к нему рифму во что бы то ни стало. В результате моя рифмовка почти всегда необычайна и... до меня не употреблялась». На примере двух-трех строф стихотворения «Товарищу Нетте...» попытайтесь проиллюстрировать слова поэта. Сравните несколько рифм Маяковского с рифмами классического стиха. В чем их необычность? Когда они более ощутимы — когда вы их читаете про себя или когда произносите? Как это может влиять на манеру чтения стихов Маяковского?

Самостоятельное обдумывание этих вопросов, даже если учащиеся не смогут полностью на них ответить, подготовит их к более сознательному и активному восприятию обобщающих сведений о стихе поэта.

Каждому учителю, будь он опытный или еще совсем новичок, когда он начинает готовиться к работе над лирикой, важно помнить, что к любому стихотворению нужен особый подход. Поэтому образец разбора требует творческого преломления в конкретных условиях. Как бы ни была интересна та или иная методическая находка, она утрачивает свою ценность, если применяется шаблонно. Педагогу приходится постоянно оживлять формы анализа и искать приемы работы, отвечающие духу стихотворения, потребностям учебного коллектива, конкретным учебным условиям. Как правило, методическое творчество учителя приводит к творческому поведению учащихся на уроке.

Конечно, изобретать новые методы и приемы каждый раз невозможно. В арсенале педагога постоянно сохраняются живое слово, выразительное чтение, словесное рисование, разнообразные формы и виды беседы, сопоставление поэзии с другими видами искусства и т. д. Но важно, во-первых, чтобы учитель всегда думал об учениках, об их заинтересованности в том или ином методе, приеме, форме анализа; во вторых, необходимо,

чтобы методы и приемы соответствовали природе изучаемого поэтического явления и, в-третьих, чтобы они были гибкими, видоизменялись и усложнялись от класса к классу и от произведения к произведению. Тогда они не будут выглядеть однообразно и трафаретно, а всегда останутся эффективными и интересными для учащихся. Возьмем, например, такой прием, как сопоставление. Можно сопоставлять несколько стихотворений с целью выяснить их идейную близость или художественное своеобразие (например, в V классе естественно сопоставлять стихи разных поэтов об осени, а в IX классе — стихи Пушкина, Лермонтова и Некрасова о любви). Но можно сопоставить и произведения одного поэта для выяснения его творческой эволюции (например, стихотворения Пушкина «Погасло дневное светило...» и «К морю» как разные ступени пушкинского романтизма). А сколько еще других возможностей таит этот прием при изучении лирики: сопоставление стихотворения и романса, сопоставление исполнительских трактовок стихотворения двумя чтецами (например, В. Яхонтов и Р. Симонов читают пушкинское послание «В Сибирь»), сопоставление вариантов — редакций текста, сопоставление отдельных поэтических образов, повторяющихся у одного или разных поэтов (кинжал у Пушкина, Лермонтова, Брюсова), и т. д. Во всех случаях важен не прием как самоцель, а пробуждение с его помощью творческого отношения к поэзии, проникновение в авторский замысел, постижение художественной концепции поэта.

Освоение знаний, развитие художественного мышления, идейно-нравственное и эстетическое воспитание школьников при изучении лирики успешнее осуществляется в тех случаях, когда та или иная концепция, тот или иной вывод не даются им в готовом виде, а приобретаются в процессе поиска, когда они сами ищут истину, выраженную поэтом. Атмосфера поиска не только оживляет и делает интересной работу, но и усиливает воздействие лирики на личность школьников любого возраста.

ЛИТЕРАТУРА

- Амигиров Г. Е. Изучение поэтов в школе. Из опыта учителя. М., 1962.
Долгеевская И. И. Советская поэзия в школе. М., 1963.
Изучение стихосложения в школе / Под ред. Л. И. Тимофеева. М., 1960.
Ляхостекий К. П. Об изучении лирики в VIII классе. - В кн.: Преподавание литературы в VIII классе / Под ред. В. В. Голубкова. М., 1958.
Молдавская Н. Д. Самостоятельная работа учащихся над языком художественного произведения. М., 1964.
Рез З. Я. Изучение лирики в школе. IV--VII классы. Л., 1968.
Тодоров Л. В. Работа над стихом в школе. М., 1965.

ИЗУЧЕНИЕ БИОГРАФИИ ПИСАТЕЛЯ В ШКОЛЕ

Цели и порядок изучения жизни писателя на уроках литературы. В каждом литературном произведении отражается личность его творца — писателя, выражается авторская позиция. Без усвоения ее школьниками нельзя привести их к объективному пониманию художественного текста. Услышать голос писателя, увидеть своеобразие его личности, характера и судьбы, объяснить эстетически и исторически взгляды художника и помогает изучение биографии.

История по-разному отражается в человеке. Гоголь понимал и любил Россию не так, как Лермонтов. И Чехов и Толстой любили природу. Но что ценил в природе каждый из них и почему, как выражено было это чувство, каковы особенности их отношения к природе? Биография затем и изучается в классе, чтобы найти объяснение чувствам и мыслям, которые владели писателями. Личность едина. Жизненные привязанности и антипатии находят свое продолжение в искусстве.

Своеобразие личности художника, единство его жизненного поведения и творческой программы откроются ученикам, если мы при изучении биографии выделим идеологические, нравственные и эстетические проблемы, которые интересны определенному возрасту и органичны для самого автора произведения.

~~При изучении жизненного пути Л. Н. Толстого, например, учащимся необходимо показать, как меняется отношение писателя к себе, к жизни, к искусству, что для него при этих изменениях остается непреходящим. Роль мировоззрения в становлении личности, последовательная работа над собой, выработка программы внутренней жизни, желание осознать себя и понять причины своих поступков, дать определенное направление выработанным и природным качествам (воля, впечатлительность и т. д.) — все эти вопросы могут быть подняты при освоении биографии Льва Толстого, во-первых, потому, что она дает богатый материал для их решения, и, во-вторых, потому, что этими вопросами живо интересуются учащиеся в IX классе. Жизнь и творчество Толстого побуждают нас поставить и ряд вопросов эстетического порядка: в каком соотношении находятся понятия «добро» и «красота»? Какой отпечаток накладывает личность художника на созданные им произведения?~~

Жизнь и творчество А. П. Чехова подводят учащихся к размышлению о том, может ли человек преодолевать влияние окружающей среды, противодействовать ему, если это влияние чуждо его идеалам. Чехов сам осознавал свою жизнь как выдавливание из «себя по каплям раба». Как это происходило, почему это удалось писателю? Такие вопросы не могут не содействовать формированию мировоззрения девятиклассников. Жизнь и творчество Чехова ставят перед учащимися и ряд эстетических проблем (героическое в обыденном, возвышенное и поэтическое в повседневном и т. д.).

Основное качество личности В. Маяковского А. В. Луначарский охарактеризовал так: «Маяковский до гроба будет юношей». И в самом деле, максимализм юности, категоричность ее оценок, страстность порыва к будущему воплощены в Маяковском очень ярко.

Почему Маяковский до конца своих дней смог сохранить и силу юности, и свежесть ее восприятия? Ответ на этот вопрос подводит десятиклассников к теме «Человек и история». Революция дала Маяковскому силу от трагических диссонансов прийти к цельности, патетическому утверждению жизни и такому властному ощущению будущего, в свете которого казались нетерпимыми ошибки и заблуждения, следы старого мира на лицах современных людей. Эстетической задачей изучения жизни Маяковского явится обнаружение эволюции его вкусов, демократизации поэтического строя его лирики.

✓ Изучение биографии писателя должно вызвать у школьников интерес к его личности, его идейным исканиям, отразившимся в творчестве. Биография и творческий путь писателя — ключ к сложным моментам изучения художественного произведения, включенного в школьную программу. Мысль о неразрывности эстетической силы произведения писателя и нравственной стороны его биографии должна стать основой убеждений наших школьников. И в этих целях изучение жизненного пути писателя следует объединить с характеристикой его творческих исканий. Отделение биографии от изучения творческого пути писателя, вынесение биографии как предисловия к текстуальному анализу произведения возможно в IV—VII классах. Там такое построение оправданно и необходимо, так как страницы биографии оказываются, как правило, введением в изучаемое произведение, создают установку на чтение и анализ, тематически и проблемно выделяют мотивы произведения, которые предстоит изучить. В старших классах изучение биографии приобретает более самостоятельный и законченный характер.

Когда мы исключаем анализ центрального произведения из творческого пути писателя, переносим его в конец изучения темы, трудно бывает дать верные представления о творческой эволюции. Без развернутого изучения произведения писателя

учащимся часто непонятны причины последующего развития его мировоззрения и творческого метода.

Поэтому анализ романа «Евгений Онегин» лучше давать не после изучения всего жизненного и творческого пути поэта, а как завершение характеристики жизни и творчества Пушкина 20-х гг., предваряя знакомство со сложным периодом 30-х гг. Текстуальный анализ «Мертвых душ» Гоголя подготовит учащихся к анализу идейного кризиса писателя и т. д.

Представим себе, как может протекать изучение биографии и творчества Пушкина в VIII классе. Попытаемся при этом наметить, как связаны «биографические уроки» с общим изучением поэзии Пушкина, какой материал мы отбираем для каждого урока, какие формы уроков и заданий для учеников используются и почему.

1-й урок. «Наш Пушкин».

Приступая к изучению жизни и творчества Пушкина в VIII классе, ученики подводят итог знакомству с личностью поэта, его поэзией на протяжении прежних школьных лет. Ведь им известны уже сказки и лирика Пушкина, «Дубровский» и «Капитанская дочка». Сочинения типа «Как я познакомился с поэзией Пушкина и что ценю в ней?» помогут собрать впечатления и наметить задачи изучения Пушкина. Эта тема может предстать на уроке и в форме беседы. Потребность в углублении представлений о личности и творчестве поэта может быть вызвана и сопоставлением художественных произведений о Пушкине, прежде всего стихотворений советских поэтов. Так или иначе мы перед изучением жизненного и творческого пути поэта в VIII классе создаем общую проблемную ситуацию, сопоставляем разнообразные представления о Пушкине и тем самым усиливаем интерес учеников к дальнейшему его изучению.

2-й урок. «В те дни, когда в садах лицея я безмятежно расцветал...».

Детство и отрочество поэта знакомы восьмиклассникам. Сообщение учащихся о лицейских друзьях Пушкина по мемуарам и доступным биографическим источникам (М. Басина «Город поэта») активизирует форму проведения урока. Однако учитель должен показать лицей как источник вольномыслия юного Пушкина, рассказать об учителях, о гвардейских офицерах, с которыми был дружен поэт, об «Арзамасе». Отечественная война 1812 г., дух народного единства, пробужденный ею, стали краеугольным камнем пушкинского патриотизма.

3-й урок. «Друзья мои, прекрасен наш союз!».

Стихи о дружбе, чувстве товарищества, рожденные лицеем, грозными событиями войны с Наполеоном, рассматриваются на уроке в своем развитии. Как меняется для Пушкина содержание, значение дружбы на протяжении его жизни? Вот вопрос, который решается на этом уроке на материале сопоставления стихотворений «Пирующие студенты» (1814), «19 октября 1825 года», «Была

пора: наш праздник молодой...» (1836). При этом программное стихотворение «19 октября 1825 года» изучается текстуально и является центром урока. Лицейское стихотворение о дружбе и последняя лицейская годовщина оказываются фоном, подчеркивающим, как менялось для Пушкина само представление о том, что соединяет людей, делает их друзьями (от общности настроения до осознания единства исторической судьбы поколения).

4-й урок. «На шум пиров и буйных споров...».

Петербург 1817—1820 гг. открывается на этом уроке как школа гражданского и поэтического возмужания Пушкина. Урок может быть проведен в форме заочной экскурсии. Петербургская жизнь, которая окружала Пушкина, предстанет широко: от Колонны до Летнего сада, от театральной площади до III отделения, от великосветского бала до собрания «Зеленой лампы». При этом важно не увлечься лишь географией города, но показать, как зрели поэтические силы гения, обнаружить логику внутреннего развития Пушкина: от «Арзамаса» — к тайным обществам, от Жуковского и Карамзина — к братьям Тургеневым, от шуточных эпиграмм и элегических стихов о любви — к песням свободы.

5-й урок. «В мой жестокий век восславил я свободу...»

Вольнолюбивая лирика, впервые глубоко зазвучавшая в петербургский период жизни поэта, рассматривается на уроке в ее движении. От пылкого одушевления послания «К Чаадаеву» и горького гнева «Деревни» Пушкин переходит к сомнению («Кто, волны, вас остановил...»). Трагическое звучание темы свободы в период кризиса 1823 г. и в последние годы жизни Пушкина на уроке получает историческое объяснение. «Арион» и «Во глубине сибирских руд...», уже знакомые ученикам, «Не дай мне бог сойти с ума...» или «Пора, мой друг, пора...» рассматриваются как признак верности Пушкина идее свободы, которая всегда была для поэта грозной, необходимой, прекрасной стихией, но порой казалась недостижимой.

Текстуально анализируется лишь стихотворение «К Чаадаеву», другие стихотворения по выбору учителя читаются и комментируются им самим.

6-й урок. «Лети, корабль, неси меня к пределам дальним по грозной прихоти обманчивых морей...».

Кавказ, Крым, Кишинев, Одесса предстают на уроке как места, романтически воспринятые Пушкиным, воодушевившие его. Небольшие сообщения учеников, познакомившихся с литературно-краеведческими материалами, вполне реализуют эту мысль урока. Учитель берет на себя задачу показать, как полнозвучие жизни в Пушкине побеждает характерное для романтизма разочарование. Сопоставление стихотворений «Погасло дневное светило...» и «Редет облаков летучая гряда...», поэм «Бахчисарайский фонтан» и «Цыганы», проведенное педагогом, помогает восьмиклассникам увидеть нравственную и творческую эволюцию поэта в годы южной ссылки.

7-й урок. «Хочу сказать, что все люблю я...».

В юношеской лирике Пушкина любовь часто сопряжена с одухотворяющим человека страданием, в южном же цикле первые любовь начинает звучать как счастье полноты жизни, душевного подъема, восторга творчества («Ночь»). Позднее любовь открывается Пушкину как всевластное, неискоренимое чувство, как неотъемлемая стихия человеческого сердца («Я помню чудное мгновенье...», «На холмах Грузии...»).

Благородство пушкинских чувств, не подчиняющихся обстоятельствам, неотступность порывов и бескорыстие любви поэта откроются ученикам в стихотворении «Я вас любил...» или «Заклинание», анализ которых может протекать как сопоставление поэтического текста и его музыкальных воплощений. И в этом уроке, разумеется, прозвучат не все упоминаемые стихотворения, кроме обязательных, программных. Выбор остальных диктуется литературной подготовкой класса, склонностями учителя.

8-й урок. «В обители пустынных вьюг и хлада мне сладкая готовилась отрада...».

Ссылка в Михайловское трактуется на уроке как испытание поэта «силой обстоятельств» и его победа над ними. Включение в урок фильма, сопоставление Михайловского и Тригорского помогают понять, почему в деревенском уединении Пушкин приблизился к первоосновам жизни, к природе и народу, постиг законы истории. Здесь же дается характеристика трагедии «Борис Годунов».

(Далее следуют уроки, посвященные изучению романа «Евгений Онегин», после которых мы снова возвращаемся к изучению жизненного и творческого пути Пушкина.)

9-й урок. «Витийства грозный дар».

Путь Пушкина к реализму привел его к переосмыслению представлений о назначении поэта и поэзии. Поиски смысла поэтического творчества открываются на уроке в их реальном драматизме («Пророк», «Эхо», «Памятник»).

10-й урок. «И пробуждается поэзия во мне...».

Биографический материал урока — две болдинские осени (1830 г. и 1833 г.). Нарастание трагизма в творчестве Пушкина и его вера в благородство человеческой природы раскрываются в анализе «Повестей Белкина», «Маленьких трагедий», «Медного всадника». Формы участия учеников в уроке не ограничиваются слушанием. Восьмиклассники могут сами подготовить заочную экскурсию в Болдино, пересказ-анализ «Выстрела», «Метели», «Станционного смотрителя», оценить чтение мастерами художественного слова отрывков их «Маленьких трагедий».

11-й урок. «На свете счастья нет, но есть покой и воля...».

Уяснить, что собой представлял Петербург 30-х гг., поможет учащимся монтаж из произведений, писем, заметок Пушкина. Дуэльная история предстает тогда в контрастных версиях, которые содержатся в свидетельствах современников. Такая фор-

ма урока приближает учеников к событиям, ведет к активному сопереживанию.

12-й урок. «Я жить хочу, чтоб мыслить и страдать...».

Философская лирика Пушкина раскрывается на уроке как поиски выхода из противоречий жизни, преодоление мысли о неизбежности смерти, открытие пути в бессмертие («Брожу ли я вдоль улиц шумных...», «Элегия» (1830), «Вновь я посетил...»).

Как мы видим, при ~~тщательном~~ изучении биографии и творчества произведения писателя не превращаются в иллюстрацию к жизни. Ученики «вычитывают» из произведений поэта представления о его чувствах, характере, мировоззрении. Чтение стихотворений Пушкина в какой-то мере опережает знакомство с его реальной судьбой. Синхронный порядок изучения биографии и творчества не всегда обязателен.

Перенесение текстуального анализа в конце изучения монографической темы оправданно в некоторых случаях, например, когда после написания произведения существенных изменений в мировоззрении и творческой манере писателя не произошло (Чернышевский, Н. Островский) или при том условии, когда произведение, которое согласно программе текстуально изучается в классе, соответственно завершает творческую эволюцию писателя, хронологически заканчивает его творческий путь (Лермонтов. «Герой нашего времени», Некрасов. «Кому на Руси жить хорошо», Чехов. «Вишневый сад»). Иногда учитель стремится уже на первом уроке целостно охарактеризовать основные черты личности писателя и лишь затем переходит к детальному представлению его жизненного и творческого пути.

Методические формы изучения биографии писателя. Уроки по биографии писателя чаще всего строятся как лекция учителя. Как сделать этот монолог увлекательным и ~~важным для учеников~~? В лекции значимы и логичность построения, и яркость содержания, и темп речи, выразительность мимики и жестов педагога. Ведь рассказ о жизни писателя включает живой диалог, страницу воспоминаний, отрывок из письма. Манера речи и поведения учителя могут заставить зазвучать этот материал или, наоборот, лишить его притягательной силы. Рассказ о разных писателях не может идти в одной тональности, одном ритме, с использованием одних и тех же слов. Настроение урока должно быть неповторимо. Если на уроке «Лермонтов в Петербурге» уместны язвительная ирония и гневный пафос, то в рассказе о встрече Лермонтова с Кавказом необходимо создать ощущение широты и свободы.

В лекции о биографии писателя часто возникает опасность фактографии. Учащимся же интересно не сухое изложение событий, а живой рассказ, приводящий к ощущению непосредственного, личного знакомства с писателем. Учитель должен быть озабочен не только детальной конкретизацией представлений о личности писателя, но и раздумьями над жизнью великого

человека, объяснением ее, выявлением идейного, нравственного и эстетического подтекста биографических фактов.

Для того чтобы учащиеся не только запоминали, но обдумывали факты на уроке по биографии, учитель постоянно должен их ставить перед решением какой-либо задачи. Это могут быть вопросы, связанные с выяснением отношения писателя к общественным явлениям («Почему Тургенев в 70-е годы сочувственно относится к народникам?»), к искусству («Горький и молодые писатели Страны Советов»), к природе («Почему Чехов не любил южной природы?»). Полезно ставить вопросы на сравнение близких эпизодов из жизни писателей («Как отношение светского общества к поэтам сказалось в истории дуэли Пушкина с Дантесом и Лермонтова с Барантом?»).

Если на уроках по биографии будет звучать только речь учителя, встречи учеников с писателями так и не состоится. Как превратить изложение биографии в урок-размышление? Как заставить школьников решать те задачи, которые ставила перед писателем жизнь? Очевидно, кроме вопросов, которые учитель обращает к классу, необходимо дать возможность ученикам самим приблизиться к писателю, самим говорить и спорить с ним. Пусть старшеклассники самостоятельно подготовят доклады «Друзья Пушкина», «Толстой в Яснополянской школе», «Чехов-врач», «Маяковский в РОСТА», пусть они проведут диспут «Л. Толстой и его суждения об искусстве», «Афоризмы Пушкина», сравнят облик Маяковского в воспоминаниях мемуаристов. Сближение с писателем ведет к тому, что уроки по биографии органически соединяются с внеклассной работой, помогают решать нравственные и эстетические вопросы, волнующие учеников.

При изучении биографии следует тщательно обдумать формы опроса и домашних заданий. Здесь может найти место не только составление хронологических таблиц по учебнику и запись плана лекции учителя, но и проведение викторины, и словарная работа, столь необходимая в связи с «биографическими уроками», на которых вводится множество новых понятий, и подбор эпиграфа к уроку, и сопоставление фактов биографии с лирическими признаниями писателя в его произведениях. Активизации изучения биографии писателя содействует и заключительный урок типа диспута о книгах, посвященных жизни и творчеству писателя. Эмоциональному воздействию биографии писателя на учащихся, несомненно, содействует применение на уроках наглядности. Музыка, живопись, кино оказываются здесь незаменимыми помощниками педагога.

Голоса писателей, которые донесли до нас грамзапись, музыкальное сопровождение рассказа учителя, короткие музыкальные вступления к рассказу о разных периодах жизни писателя, слушание любимых писателем музыкальных произведений, художественное чтение отрывков из его произведений — все это помогает сделать урок выразительным и эмоционально действенным.

Осмысление биографии неразрывно связано с теми методами, которые используются при ее изучении. Необходимо найти для биографии каждого писателя свой ключ. Жизнь Л. Н. Толстого отчетливее будет увидена в сопоставлении портретов, фиксирующих внешне душевные перемены, происходящие с писателем, и его дневников. В. Маяковский сам хотел рассказать «о времени и о себе». Огромную внутреннюю энергию поэта, его наступательную активность ученики почувствуют при прямой встрече с ним — работе над автобиографией «Я сам».

Принципы построения биографии, методы изучения ее в какой-то мере должны быть родственными художественной системе писателя. Романы Толстого построены, как правило, на столкновении различных точек зрения на одно явление. Событие показано в восприятии разных героев, и это помогает Толстому дать многомерный художественный анализ жизни. Поэтому полезно при изучении биографии Толстого и личность писателя показать в освещении разных художников, писавших его портреты, или разных мемуаристов, оставивших воспоминания о Льве Николаевиче. Такая многоплановость освещения приближает школьное изучение биографии к принципам художественного изображения и разнообразно характеризует писателя. Кроме того, объединение биографического материала, скажем, вокруг портретов создает возможность выбрать основные вехи огромного жизненного пути Толстого, не растворить их в пересказе событий из его жизни.

Формы изучения биографии, родственные художественной системе писателя, содействуют успешному анализу его произведений. В этом смысле учителю полезно обратиться к опыту художественных биографий. Живость, драматизм, лирическое освещение литературных портретов-биографий, написанных М. Горьким, Р. Ролланом, показывают, как фрагментарная характеристика осязаемо представленных эпизодов может соединяться с философским раздумьем о судьбе великого человека.

При изучении биографии Л. Н. Толстого можно рассмотреть сначала дагерротипные портреты писателя 1849, 1851 и 1856 гг., а затем обратиться к анализу портретов, написанных И. Н. Крамским (1873), Н. Н. Ге (1884) и к картине И. Е. Репина «Лев Николаевич Толстой на отдыхе в лесу» (1891)¹. Такая последовательность диктуется, во-первых, отсутствием живописных портретов молодого Толстого, во-вторых, дидактическими целями. При работе над дагерротипным портретом перед учащимися в основном стоит задача психологическая: в облике писателя, опираясь на дневники, увидеть выражение его внутренней жизни.

В живописном портрете между учеником (зрителем)

¹ Подробнее об этом см. в сб.: Эстетическое воспитание в школе. Л., 1962, и в кн.: Биография писателя в системе эстетического воспитания школьников. Л., 1965.

и писателем стоит художник, изображавший Л. Толстого. В анализе живописного портрета задача усложняется необходимостью эстетической характеристики картины. Здесь важно раскрыть те художественные средства, которые позволяют портретисту выразить свое отношение к писателю, свое понимание характерных сторон его личности.

В выборе живописных портретов Л. Толстого для анализа их в классе следует руководствоваться прежде всего характерностью облика писателя на портрете, соответствием этого облика основному настроению и содержанию творчества Л. Н. Толстого в определенный период его жизни (70—80-е, 90-е годы). Выбор определяется также и степенью близости портрета и оригинала. Высказывания современников о работе Крамского, Ге, Репина, фотографии Л. Н. Толстого, относящиеся хронологически ко времени написания каждого из портретов, воспоминания людей, близко знавших Толстого, — все это позволяет судить о том, насколько верно, правдиво, точно изображен писатель на том или другом полотне. Кроме того, важно выбрать те портреты Толстого, которые позволяют учителю многосторонне обрисовать личность писателя, в которых изображение Толстого связано с внутренней проблемой, волновавшей художника. В портрете писателя, написанном художником-психологом И. Н. Крамским, такой внутренней проблемой нам представляется «Толстой и совесть», «Толстой в его отношении к человеческому миру, к себе». На картине Н. Н. Ге Л. Толстой предстает перед нами прежде всего в своем отношении к литературному творчеству. «Толстой и труд» — такова внутренняя тема картины Н. Н. Ге, и, наконец, картина И. Е. Репина «Лев Николаевич Толстой на отдыхе в лесу» позволяет поставить вопрос: «Толстой и природа». Внутренняя тема картины неразрывно связана с лейтмотивом творчества каждого художника.

Портрет писателя на уроке дается в новом методическом решении. В одном случае психологический анализ картины является итогом классной работы, в другом сравнение портретов служит приемом активизации отношения учащихся к биографическому материалу, в третьем мы предлагаем им самостоятельно осмыслить художественное полотно и т. д.

Важнейшими средствами изучения биографии являются кинофильм и заочная экскурсия. Фильм глубже осваивается учениками, если ему предшествует рассказ учителя, чтение учебника, книг биографического жанра. Перед просмотром педагог предлагает классу вопросы. Это побуждает учеников не просто внимательно смотреть и слушать, но заставляет думать, смотря на экран. Вопросы, разумеется, должны быть разнообразны. Но вот несколько вопросов, которые приложимы к разным биографическим фильмам:

1. Что нового в жизни и творчестве писателя узнали вы из фильма? 2. Какие кадры фильма вы считаете наиболее выра-

зительными? 3. Какие слова из отзывов современников или высказываний самого писателя вы могли бы сделать эпиграфом к фильму? 4. Удачно ли, по вашему мнению, отобраны отрывки из произведений писателя? 5. Какой эпизод биографии наиболее полно, на ваш взгляд, выражает характер писателя? 6. Помогает ли музыка, сопровождающая текст, понять и почувствовать характер писателя, настроение эпохи? 7. Какие черты, характерные для личности писателя, вы хотели бы воспитать в себе?

Если после просмотра фильма в классе развернется обсуждение по этим и другим вопросам, то ученики не только активно отнесутся к увиденному, но и надолго запомнят его. Очень полезно включение отдельных отрывков фильма в урок по биографии писателя. Далеко не всегда фильм целиком удовлетворяет учителя. Но и в этом случае отвергать его полностью нецелесообразно.

Как оживится урок, если рассказ преподавателя о Замоскворечье будет поддержан отрывком из фильма об А. Н. Островском, где превосходно показана снежная, пугливо тоскующая во тьме Москва! Читая классу отрывок из книги Чуковского «А. П. Чехов», повествующий о поездке Чехова на Сахалин, можно показать часть учебного фильма. И ученикам откроются безлюдные просторы Сибири, величественные и печальные, с их гулкой тишиной и бесконечностью горизонтов. И как усилится впечатление учеников от урока «Горький о Союзе Советов», если они увидят кадры фильмов, снятых при жизни писателя: радостный, растроганный встречей Горький в окне поезда, окруженного москвичами; уверенный, взволнованный и мужественный оратор на трибуне I Всесоюзного съезда советских писателей; строгий и мудрый писатель, читающий свои рукописи.

Учебные фильмы по биографии писателя не могут заменить такого приема работы, как заочная экскурсия. Полезность этой формы урока объясняется тем, что заочная экскурсия вызывает интерес учеников, содействует развитию их творческого воображения, непринужденно знакомит со сложными вопросами.

Чтобы заочная экскурсия реализовала возможности, заложенные в ней, необходима углубленная работа по ее подготовке. Составление сценария заочной экскурсии — дело сложное, кропотливое и длительное. Для того чтобы заполнить те «просветы» в зрительном ряду, которые невольно образуются при заочном путешествии, необходимы разнообразные и глубокие знания, многогранные ассоциации. Непосредственность впечатления в заочной экскурсии во многом обеспечивается свежестью, новизной, нестандартностью материала.

В соединении эмоциональной образности и богатства фактических знаний — ключ педагогического и психологического воздействия заочных экскурсий. Заочная экскурсия только на первый взгляд кажется преимущественно монологической, лекционной формой. В действительности в процессе ее развития возникает

беседа, дается простор для различного рода самостоятельности и творческих работ учащихся. Заочная экскурсия может быть включена в урок как часть его.

Подготовка заочной экскурсии требует ознакомления с мемуарами и другими документами эпохи, с письмами, дневниками и произведениями писателя. Тщательно должен быть отобран и подготовлен зрительный материал. Рисунки, картины, различные кадры и планы, фотографии — все это поможет оживить прошлое, сквозь современный облик мысленно увидеть черты времени, в которое мы погружаемся. Очень важен и звуковой фон экскурсии. Основную и самую дорогую для нас мысль мы подчеркиваем музыкальным лейтмотивом, иногда музыка оттеняет подтекст речи, вызывает новые ассоциации, подчас она дается в открытую (любимые произведения писателя, романсы, написанные на стихи поэта).

В процессе проведения заочной экскурсии необходимо органическое объяснение всех ее элементов (речи, зрительного ряда и звукового оформления). Обдуманное включение в работу учителя-экскурсовода учеников, оправданное построение маршрута экскурсии, выделение объектов подробного наблюдения и вещей, о которых говорится мимоходом, создание эффекта присутствия — обо всем этом приходится помнить при ведении экскурсии. Сам рассказ экскурсовода должен быть нагляден, точен, живописен и при всей тщательности подготовки обладать заразительностью импровизации. Все, о чем идет речь в заочной экскурсии, должно предстать перед учениками непосредственно, как происходящее «сегодня, здесь, сейчас», потому что только импульсивность, незаданность речи поможет сложиться живым впечатлениям.

Облик писателя, его судьба вызывают у учащихся наибольший интерес и взволнованность тогда, когда мы создаем на уроке атмосферу непосредственного контакта с художником, когда он говорит с читателями как «живой с живым», когда обстоятельства его жизни предстают в конкретных картинах.

В этих целях полезно проследить течение одного дня (Толстой в Ясной Поляне), провести с писателем три вечера в разном окружении, в разных ситуациях (Пушкин в Аничковом дворце, в кругу друзей и дома, за письменным столом, наедине с рукописью и книгами).

Перемены в душевном складе и мировоззрении писателей могут быть замечены при рассказе о том, как по-разному в разные годы воспринимались ими места, связанные с их юностью (Тургенев в Спасском-Лутовинове, «Отечество нам — Царское село»). Своеобразие облика писателя можно выявить, показав, как различно ведут себя люди в сходной ситуации: «Узники Петропавловской крепости» (декабристы, Чернышевский, Горький), «Чернышевский и Достоевский на каторге». Увлекательны и заочные экскурсии, построенные как путешествие вместе с писателем. Они дают возможность увидеть, как разнообразные

впечатления связываются с творческими замыслами, как писатель вторгается в жизнь не только своими произведениями, но и непосредственными действиями («С Пушкиным по следам Пугачева», «С Маяковским по Союзу Советов»). Трудность и увлекательность заочной экскурсии состоит в том, что это путешествие не только в пространстве, но и во времени.

Еще одно положительное качество заочных экскурсий — работа творческого воображения учеников. Заочная экскурсия, в сущности, представляет собой рассказ со зрительным рядом. Рассказ поддерживается зрительными впечатлениями не всецело, как в кино, а только в отдельных звеньях, эпизодах. Однако эти частые сопоставления рассказа и картины (фото, рисунка и др.) как бы рождает психологическую инерцию: ученик видит картину даже тогда, когда перед ним на экране ничего нет, а звучат только слова рассказа.

Все эти соображения позволяют думать, что заочная экскурсия может стать одной из постоянных форм работы при изучении биографии писателя. Заочную экскурсию представляется возможным проводить тогда, когда учащиеся уже знакомы в какой-то мере с творчеством и личностью писателя. Для творческого воображения нужен материал.

Вопрос об источниках заочной экскурсии-урока по биографии писателя тесно связан с отбором, организацией материала. Для заочной экскурсии опасна излишняя детализация, она может утомить учащихся. Каждая деталь должна быть значительной, в ней должен ощущаться подтекст.

✓ Какие элементы заочной экскурсии представляются необходимыми? Во-первых, заочная экскурсия должна дать представление об облике писателя, показать «жизнь лица», отражение характера и мыслей в портрете. Во-вторых, учащиеся должны понять, какие стороны характера художника вызваны обстановкой его жизни. Окружение должно быть представлено не только событиями и лицами знакомых и друзей, охарактеризованных бегло, но и пейзажем, который особенно помогает передать настроение. Обстановка, окружение писателя, центральные события общественной жизни, круг его любимых произведений искусства и авторов — все это должно постепенно подводить к выяснению лейтмотива творчества того или иного периода. Заочная экскурсия дает возможность ввести учеников в творческую лабораторию писателя, показать творческий процесс, его характер, его особенности. Она вовлекает ученика в мир писателя, приобщает его исторически, эмоционально к давнему времени. И при чтении произведений общение школьников с писателем будет более глубоким, волнующим, если изучение биографии оказалось содержательным.

ЛИТЕРАТУРА

- Кап л а н И. Е. Изучение биографии писателя в старших классах. М., 1964.
Кур д ю м о в а Т. Ф. Изучение биографии писателя. — В сб.: Преподавание литературы в старших классах. М., 1964.

Никольский В. А. Преподавание литературы в средней школе. М., 1963.

Чирковская Т. В. Один из приемов изучения биографии писателя в VII классе. Литература в школе, 1959, № 5.

ИЗУЧЕНИЕ ОБЗОРНЫХ ТЕМ

Программа по литературе для VIII—X классов содержит особые разделы, не имеющие аналогий в программе предшествующих лет обучения. Это так называемые обзоры (или обзорные темы). Условно можно выделить два их типа: собственно обзорные темы (например, обзор «Из литературы XVIII века» в VIII классе или «Советская литература 1930—1941 гг.» в X классе) и обзорное изучение творчества писателя (В. Жуковский и К. Рылеев в VIII классе, поэзия Фета и Тютчева в IX классе и др.).

Подобных тем не было в курсе IV—VII классов. Они появляются на том этапе литературного курса, когда в нём отчетливо проступает историко-литературная основа, и становятся одним из средств создания этой основы. Преобладающее внимание уделяется в старших классах монографическому изучению творчества писателей, расположенных в программе хронологически последовательно. На обзорные темы отводится несравненно меньше времени, однако значение их в курсе велико: давая ученикам разнообразные историко-литературные сведения и представление о литературной обстановке определенных эпох, обзоры помогают школьникам понять отечественную литературу как явление движущееся и меняющееся, увидеть процесс ее развития. Они как бы цементируют курс старших классов, связывают объединяющей идеей творчество разных писателей, изучаемых монографически. Например, введение-обзор в IX классе, где есть раздел «Расцвет критического реализма», дает основание рассматривать затем творчество Тургенева, Толстого, Достоевского не имманентно, а как явления, выражающие закономерные для литературы второй половины XIX в. процессы. Принципиальная особенность обзорных тем в том, что они ориентируют на охват в небольшое время значительного количества сведений, притом подчас разнохарактерных. Так, в IX классе вступительный обзор, на который отводится пять часов учебного времени, содержит такой материал: второй этап русского освободительного движения; общественно-политическая борьба в России 60—70-х гг. XIX в. и ее отражение в литературе, театре, живописи, музыке; расцвет русского реализма, поэзия Тютчева и Фета; журнал «Современник» и поэты «Искры» Курочкин, Михайлов, Минаев. Естественно, что при такой насыщенности обзора и сжатости его во времени (учебном) знания по перечисленному нами кругу вопросов и характером, и глубиной будут отличаться от тех, какие ученики получают о писателях и произведениях в процессе изучения монографических тем. При освоении материала, даваемого обзорно,

старшеклассникам приходится многое брать на веру без самостоятельного исследования и оценки, обращаться не столько к художественным произведениям, сколько к учебнику, заниматься не эстетически-оценочной деятельностью, а систематизацией сведений и запоминанием их. Все это реальные трудности, и их нужно отчетливо представлять, чтобы суметь выбрать наиболее рациональные пути работы над обзорными темами. По своему типу обзорные темы близки друг к другу, хотя и не совсем однородны. Рассмотрим наиболее типичные их варианты.

✓ Открывает программу каждого из старших классов обзор, называемый «Введение». Его цель — дать установку к курсу данного класса, создать элементарную методологическую базу для понимания развития литературы в XIX — начале XX в. В соответствии с ленинской периодизацией освободительного движения в России в обзорах-введениях дается характеристика трех эпох русской жизни и литературы определенного исторического времени. В VIII классе — это введение в литературу первой половины XIX в., развивающуюся под знаком дворянской революционности. IX класс начинается с характеристики общественно-политической обстановки 60—70-х гг. (второй период). Начало третьего периода освободительного движения и литературная жизнь на переломе двух веков являются предметом первого обзора в X классе.

За многие годы в школе сложился определенный, можно сказать, «типовой» подход к обзорным темам этого типа. В сжатом виде план их изучения выглядит так: характеристика основных исторических и общественно-политических событий эпохи (периода); отражение их в искусстве этого времени; общая картина литературной жизни данного периода (литературный стиль, проблематика произведений, литературная борьба); крупнейшие художники слова, выразившие время¹. Приведенный план почти неизбежен при изучении обзорных тем, раскрывающих определенные периоды развития литературы. Он подсказывается расшифровками, содержащимися в программе по литературе, но наполнение пунктов плана зависит от учителя, и потому при его общности содержание обзоров может быть отличным друг от друга. Важно, чтобы исторические и литературные события эпохи не представляли в них двух параллельных рядов, а выступали в единстве и рождали у школьников представления («живые картины») времени. Например, в обзоре-введении, открывающем курс IX класса, нужно показать кризис середины 50-х гг. (поражение России в Крымской войне) и ожидание перемен; сложность и остроту общественно-литературной жизни 60-70-х гг.; выход на историческую арену разночинца и борьбу вокруг крестьянской реформы; общественное размежевание и революцион-

¹ Более подробно «типовой план» изучения обзорных тем см. в кн.: Изучение русской советской литературы в X классе/ Под ред. В. А. Ковалева. М., 1983.

ную ситуацию в начале 60-х гг. — без знания этих исторических обстоятельств нельзя понять особенностей литературной жизни эпохи. Но будет ошибкой ограничиться перечислением исторических фактов или, наоборот, дать чрезмерно подробный анализ их: и в обзоре предметом нашим прежде всего остается литература. Во-первых, нужно опираться на межпредметные связи и привлекать знания, полученные в курсе истории. Во-вторых, рассказ об исторических событиях целесообразно сопровождать демонстрацией произведений искусств, выразивших данное время, или прямо раскрывать историю через литературу. Например, годы «мрачного семилетия», предшествовавшие кризису середины 50-х гг. XIX в., обретут для учеников эмоциональную окрашенность и воспримутся в единстве с литературой, если привлечь строки стихотворения Некрасова «Поэт и гражданин». Обстановка ожидания реформы и подготовки к ней («необходимость перемен») воспримется в живом образе, если прочесть и прокомментировать те картины русской природы и хозяйственных затруднений русского дворянина Николая Петровича Кирсанова, которые изображены Тургеневым в романе «Отцы и дети». С другой стороны, факты литературной жизни приобретут в глазах учеников больший вес и значение, если они увидят их историческую причинность. Так, кратковременный расцвет сатирической журналистики, появление на страницах «Искры» остроумных политических пародий и «масок» — таких, например, как Михаил Бурбон (автор — поэт Минаев), «поэт-монархист» Яков Хам (автор Добролюбов), «враг всех так называемых вопросов» Козьма Прутков, воспринимаются острее и глубже, когда они показываются девятиклассникам не в чисто литературном ряду, а и в историческом — как форма оживления общественного сознания в предреформенный период.

Несколько иной, хотя и очень близкий к «Введению», вариант обзорных тем содержит программа X класса — это обзоры советской литературы определенных десятилетий (20-х и 30-х гг., периода Великой Отечественной войны и первых послевоенных лет). Цель каждого из них — дать представление о характере литературы в каждый из названных периодов, а в целом обзоры в X классе помогают понять процесс развития советской литературы, отразивший движение нашей жизни от первых послевоенных лет до сегодняшних дней. Предполагается, что единство освещения в обзорах исторических событий, литературной борьбы и конкретных явлений литературы позволит ученикам увидеть в каждом периоде общее, что характерно «для всего литературного процесса советской эпохи, и особенное, специфичное для данного ее этапа»¹. Например, в обзоре, посвящен-

¹ Збарский И. С. Учить эффективно работе с учебником литературы (на материале обзорных тем в X классе). — Литература в школе, 1982, № 1, с. 15.

ном литературе Великой Отечественной войны и первых послевоенных лет, где рассматриваются поэзия, проза и драматургия этого периода, можно отчетливо обнаружить присущую советской литературе связь с основными проблемами времени (в 20-е гг. это проблема героического труда, здесь — борьба за освобождение Родины), показ народа как главной силы общества (что было присуще литературе всех послереволюционных лет), раскрытие образа положительного героя-коммуниста и т. д. В то же время литература военных лет несла в себе новые качества: она с особой остротой поставила проблему единства советского народа, его массового героизма, показала нравственное величие советского человека. Каждый период в развитии советской литературы выдвигал писателей, в чьем творчестве данное историческое время с его проблематикой находило особенно яркое выражение. В первые послереволюционные и 20-е гг. это были В. Маяковский, Д. Бедный, Д. Фурманов, А. Серафимович и др. В годы Отечественной войны — М. Шолохов, А. Твардовский, К. Симонов, Б. Горбатов, А. Толстой и др. Невозможно вместить в обзор рассказ о каждом из писателей и рассмотреть даже наиболее крупные их произведения. Поэтому учителю дается право выбора имен и произведений для показа характерных тенденций литературы каждого периода. Например, для обзора прозы времен Великой Отечественной войны могут быть отобраны произведения Б. Горбатова «Непокоренные» и А. Бека «Волоколамское шоссе» или «Звезда» Э. Казакевича и «Знаменосцы» О. Гончара. Для обзора поэзии тех лет — стихи К. Симонова и поэма М. Алигер «Зоя» или стихи А. Суркова и поэма П. Антокольского «Сын» (возможны и другие варианты). Однако вариативность в выборе художественного материала и сосредоточенность внимания на отдельных произведениях не должны приводить к отказу от освещения общих проблем, объединяющих, например, прозу военного времени или поэзию, родившуюся в те годы. Вообще желательно, чтобы через обзорные темы учащиеся не только приобрели сведения о литературе каждого периода, осведомленность в ней, но чтобы у них сложился образ эпохи. Этому помогает и отбор самих произведений, и выбор для демонстрации в классе одной-двух песен и картин (репродукций), наиболее созвучных духу времени. Так, для первых послереволюционных и 20-х гг. это могут быть песни «Как родная меня мать провожала», «Молодая гвардия» (или более поздняя «Каховка») и картины «Тачанка» Грекова или «Новая планета» Юона. Для 30-х — «Песня о встречном», «Широка страна моя родная» или «Марш энтузиастов» и портреты стахановцев. А для времен войны — песня «Священная война» и плакат «Что ты сделал для фронта?».

Для каждого периода в развитии советской литературы характерен свой пафос, свои ведущие идеи-проблемы и свои принципы изображения жизни (стилевые направления). Так, 20-е гг. мы

узнаем по открытому агитационному утверждению идей революции, по обостренному социальному подходу писателей к явлениям жизни. Выдвижение в начале 20-х годов народной массы как главной силы времени вызвало интерес писателей к мироощущению «множества». Отсюда — «Главная улица» Д. Бедного, «150 000 000» В. Маяковского, «Железный поток» А. Серафимовича. Задачей обзора как раз и является выявление пафоса, стиля, героя времени изучаемого периода. При этом в какой-то степени может оказаться обедненной общая картина литературной жизни периода, которая всегда сложнее и богаче, чем любое выделенное направление, и не исчерпывается им. Но бояться этого не следует, так как соотнесенные с обзором монографические темы откроют ученикам многообразие художественных поисков и решений в каждый период. Так, общая характеристика литературы, данная в обзорной теме, посвященной 1917—1929 гг., конкретизируется и обогатится затем в сознании учащихся изучением творчества Маяковского, Блока, Есенина, Фадеева, каждый из которых отразил историческое время в своих произведениях.

Другим типом обзорной темы, как отмечалось выше, является сжатая характеристика творчества писателя, рассматриваемого в рамках какого-либо сквозного обзора (например, знакомство с Радищевым и Фонвизиным в обзоре литературы XVIII в. или характеристика поэтического творчества Жуковского и Рылеева в обзоре литературы первой трети XIX в.). Здесь дается сжатое, но емкое представление о личности писателя, подчеркивается самое главное, самое ценное, что делает этого художника неповторимой личностью и определяет его значение в отечественной культуре. Всего по одному часу отводится, например, на знакомство с творчеством Жуковского и Рылеева. Сжатость времени дает право сосредоточиться в обзоре на показе их обоих как выдающихся поэтов своего времени и как людей высокого благородства. К. Ф. Рылеев должен остаться в сознании учеников поэтом романтического призыва к подвигу, бесстрашным агитатором и обличителем тех, «кто властен жизнь отнять». Его творчество и его облик пылкого борца, защитника свободы воспринимаются учениками в единстве. Сложнее с Жуковским. Мягкость, элегичность его поэзии импонирует восьмиклассникам, но мистическая окраска сюжета «Светланы», устремленность поэта от земного мира к мечте о загробной жизни чужды современному школьнику. И здесь положительную роль в создании более «расположенного» отношения к Жуковскому может сыграть комментарий учителя, освещающий личность поэта, о котором Пушкин сказал: «Его стихов пленительная сладость пройдет веков завистливую даль...» Благородство, доброта, внутренняя независимость Жуковского отмечается всеми, кто знал его. Будучи воспитателем царских детей, проведши почти полжизни при дворе, он защищал перед царем Пушкина, пытал-

ся добиться смягчения участи декабристов и опальных поэтов, переписывался с сосланным «государственным преступником» Кюхельбекером... Сообщение этих фактов вызовет интерес восьмиклассников к этому поэту.

Обзорное изучение творчества Жуковского и Рыльева подчинено, помимо общего знакомства с их личностью, формированию представлений учащихся о романтизме как литературном направлении начала XIX в. Поэтому произведения поэтов рассматриваются не целостно, а с позиций проявления в их творчестве романтических тенденций. Несколько иначе осуществляется обзорное изучение писателей XVIII в.: общий взгляд на их жизнь и творчество сочетается с характеристикой главного произведения данного автора («Недоросль» Фонвизина, «Путешествия из Петербурга в Москву» Радищева, од Ломоносова и Державина). Естественно, что обзорная характеристика произведений — при всей краткости — должна включать чтение фрагментов произведения в классе и организацию чтения текста учащимися дома. Возьмем, к примеру, раздел обзора «Из литературы XVIII века», касающийся Фонвизина. Учитель заранее готовит группу восьмиклассников к чтению отдельных явлений комедии «Недоросль» в лицах и сам создает вариант пересказа важнейших событий, движущих действие комедии. В небольшом вступлении на уроке дается краткая характеристика Фонвизина — образованнейшего человека, оппозиционно настроенного по отношению к веку Екатерины II. «Сатиры смелый властелин» и «друг свободы» — эти поэтические определения Пушкина представляют восьмиклассникам драматурга в его важнейших качествах и в том значении, какое он приобрел в глазах последующих поколений. Для биографических сведений, в сущности, ни времени, ни места нет, но образ писателя как бы «закладывается» в сознание учеников, затем углубляется и обогащается при знакомстве с его творением. Беседа о комедии, после того как вкратце передано содержание и прочитаны несколько важнейших сцен, организуется вокруг следующих вопросов: «Какие интересы, привязанности и стремления помещиков-крепостников (Простаковой, Скотинина) раскрываются уже в первом действии комедии? Каковы взгляды Простаковой на образование и почему она все-таки нанимает для сына учителей? Как воспитывается Митрофан и какие плоды приносит такое воспитание? Какое конкретное значение имеют высказывания Стародума в комедии и каков общественный смысл его афоризмов для того времени?» (Например: «Угнетать рабством себе подобных незаконно», «Невежда без души — зверь», «Наличные деньги — не наличные достоинства», «Имей сердце, имей душу и будешь человек во все времена»). На основании беседы и выборочного чтения текста комедии (это позволяет ученикам почувствовать живую ткань произведения) учителем делаются выводы о гуманистическом пафосе «Недоросля», о проблеме воспитания истинного гражданина в произведении и

об обличении крепостников-помещиков. Далее следует заключение, характеризующее общественную позицию автора, подчеркивается бессмертие комедии, в которой «умный и образованный» Фонвизин смеется, по словам Белинского, «и весело, и ядовито».

Все варианты обзорных тем (обзоры-введения, обзоры периодов развития советской литературы, обзорное рассмотрение творчества конкретного писателя) при разнородности рассматриваемого материала имеют общие трудности для изучения: в них содержится много сведений из истории и литературы, о которых у школьников нет предварительных представлений и которые в связи с этим нелегко усваиваются; восьмиклассникам в ряде случаев приходится судить о произведениях, ими не прочитанных; главным источником и объектом изучения чаще становится учебник, чем художественный текст. Частичное преодоление этих трудностей возможно при четком построении уроков (логике плана), тщательном отборе фактов и художественного материала и продуманной организации самостоятельной деятельности школьников. Очень важно добиться, чтобы получаемые от учителя или через учебник сведения о литературе сочетались у старшеклассников с их собственными впечатлениями или представлениями о самой литературе. Этого можно добиться, если заранее предлагать ученикам списки произведений, включаемых в обзоры, и индивидуализировать домашнюю работу. Учебник X класса содержит в конце каждой темы перечень вопросов. Например, к теме «Советская литература 30-х годов» предлагается большое количество вопросов. Если требовать, чтобы каждый ученик ответил на все из них, можно быть уверенным, что десятиклассники отнесутся к заданию поверхностно: в лучшем случае ограничатся чтением статей учебника и воспримут их отвлеченно (так как у них в восприятии не будет опоры на художественные впечатления). Поэтому целесообразно индивидуализировать задания. Например, группе учеников поручается подготовить ответ на вопросы: «Что нового в 30-е гг. появилось в литературном «герое времени» и «Как раскрывает литература 30-х гг. духовный мир личности». В учебнике называются несколько произведений, где можно увидеть выдвинутые проблемы: «Педагогическая поэма» Макаренко, «Танкер «Дербент» Крымова, «Время, вперед» Катаева и др. Нужно, чтобы разные ученики прочитали по одному из этих произведений и ответили на вопрос задания на его основе, а затем, собравшись группой, составили коллективный обобщенный ответ. Если так же организовать работу и над другими заданиями, разбив весь класс на 7—8 групп, то каждый ученик будет иметь конкретное представление о чем-то одном и общее понятие о литературном процессе рассматриваемого периода.

Как правило, основными методами в работе над обзорными темами являются объяснительно-репродуктивные (в форме лекций учителя). Однако их следует сочетать с поисковыми и ис-

следовательскими действиями учащихся. В лекцию учителя целесообразно включать сообщения учеников по конкретной теме (например, в лекцию о литературе критического реализма начала XX в. ввести сообщение-рассказ ученика о «Молохе» Куприна или повести Вересаева «На повороте»). Рекомендуется широко использовать в обзорах художественное рассказывание; при отсутствии времени на чтение онц в какой-то мере восполняет «дефицит общения» с литературными произведениями при изучении обзорных тем. Может включаться в урок и чтение произведений или фрагментов из них — в виде записей мастеров художественного слова, заранее подготовленного исполнения учеников или выразительного чтения самого учителя. Большое значение приобретает работа с учебником: составление планов и тезисов к главам, где освещаются обзорные темы, конспектирование их.

✓ Особую роль в изучении обзорных тем играет наглядность. Целостность художественного процесса и его закономерности рождают общность тематики и образа героя в искусстве каждой из эпох. Поэтому демонстрация произведений живописи и скульптуры, прослушивание музыки обогащают восприятие рассматриваемого обзорно литературного материала и усиливают его эмоциональное воздействие. «Смежные искусства» могут присутствовать на уроках в виде выставок репродукций с картин художников определенного периода (передвижники — при характеристике 60—70-х гг.). Часто используется сопоставление литературных образов с выражающими сходные идеи образами живописцев. Например, новые герои-рабочие, появившиеся в творчестве Горького, могут быть соотнесены в обзоре-введении в курс X класса с героями полотен Касаткина «Углекопы. Смена» и «Шахтерка» или со скульптурой Голубкиной «Железный». Нужно при этом помнить, что живопись или музыка не являются иллюстрациями литературных произведений, они выражают время своими средствами, но их демонстрация на уроках, во-первых, вводит в атмосферу искусства эпохи, а во-вторых, дает наглядный ее образ. Это облегчает запоминание всего материала.

Обзорные темы — важнейший раздел литературного курса. С их помощью знания учащихся о крупнейших явлениях отечественной литературы складываются в систему, и ученики выносят из школы элементарное представление об истории русской литературы в ее движении и развитии.

ЛИТЕРАТУРА

- Голубков В. В. Методика преподавания литературы. М., 1962.
Елеонская А. С. Обзорные темы. — В кн.: Преподавание литературы в старших классах. М., 1964.
Курдюмова Т. Ф. Обзорные темы историко-литературного курса. — В кн.: Курдюмова Т. Ф. Историзм школьного курса литературы. М., 1974. Изучение русской советской литературы в X классе / Под ред. В. А. Ковалева. М., 1983.

ЛИТЕРАТУРНАЯ КРИТИКА В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ

Изучение критических статей. В курс старших классов входит изучение критических статей. Методика работы со статьями основывается на следующих принципах.

Во-первых, необходимо на всем протяжении курса раскрыть роль критики в развитии литературы, в общественном самосознании, в освободительном движении, помня, что передовая русская критика всегда была «голосом совести», «рупором передовых идей нации».

Во-вторых, изучение критических статей должно идти в единстве с работой над литературными произведениями. Ученики как бы читают произведение вместе с критиком, советуются с ним, спорят, если пришли к иному мнению, — в общем, учатся критически мыслить, аргументированно анализировать явления литературы.

В-третьих, изучение критических работ следует вести во взаимодействии с изучением теоретико-литературных понятий, закономерностей развития литературы: обращение к критике помогает формированию научного подхода к литературе, вместе с тем научные представления, определения, термины нужны для понимания статей.

Наконец, в этой работе важно учитывать, что критика по природе есть словесное творчество, стоящее на грани между искусством и наукой. «...только той критике, которая одновременно является и литературой, по силам постигнуть литературный процесс», — говорит Б. И. Бурсов¹.

Критика обычно пользуется логическим доказательством, а не художественным образом. Но лучшие ее произведения (только с такими и знакомятся школьники²) обладают своим стилем, форма их целостна, авторская позиция выражается в единстве всего текста.

Изучение критики в школе фрагментарно и не может охватывать всех ее особенностей. Оно предполагает соблюдение следующих требований: представить себе историческую обстановку, в которой появилась статья, постараться понять истоки суждений автора, логику его размышлений и выводов. Работу с критической статьей целесообразно начинать с установления ее места в системе преподавания. Изучение статьи должно естественно включаться в процесс анализа литературного произведения. Только тогда

¹ Бурсов Б. И. Критика как литература. Л., 1976, с. 7.

² Из произведений русской классической критики в школе изучаются: VIII и IX статьи В. Г. Белинского из цикла «Сочинения Александра Пушкина», его статьи о «Герое нашего времени» и стихотворениях М. Ю. Лермонтова, статья А. И. Гончарова «Мильон терзаний», статья Н. А. Добролюбова «Луч света в темном царстве», статья Д. И. Писарева «Базаров».

она будет воспринята учащимися как значительное и интересное событие литературной жизни.

Рассмотрим с этой точки зрения ход работы над критическими статьями в курсе IX класса.

Подготовка к изучению литературно-критических статей начинается с первой темы курса IX класса — с обзора «Русская литература второй половины XIX века». Здесь идет речь о взглядах В. И. Ленина на литературу, о роли литературы в освободительном движении, определяется направленность всех дальнейших занятий. Девятиклассники знакомятся с революционно-демократической критикой 60-х гг., с журналами — идейными центрами и трибунами общественного самосознания. У них появляется первоначальное представление о той великой работе, которую выполняла передовая русская критика: не разделяя, а соединяя задачи художественные, нравственные и политические, она утверждала литературу как социальную силу, исследовала отношения литературы и действительности, воспитывала читательские поколения.

Уже на этом этапе учащиеся способны понять суть подхода «реальной критики» к литературе: не сводить свою задачу к истолкованию произведений, а идти от него далее — к действительности, выясняя возможные или неизбежные следствия тех закономерностей, тех типичных явлений, которые открыл и воссоздал художник.

Подготовка к изучению критических статей продолжается в ходе работы над монографическими темами программы. На этом этапе проблемы литературы и литературной критики переплетаются и взаимодействуют особенно тесно. Покажем это на примере монографической темы, посвященной драматургии А. Н. Островского¹.

На первом уроке, говоря о личности и убеждениях писателя, мы расскажем девятиклассникам об отношении писателя к «Современнику», к Н. А. Добролюбову, к статьям критика.

На втором уроке рассматривается вопрос: что ценила революционно-демократическая критика в «пьесах жизни» и почему именно так назвал их Н. А. Добролюбов? Анализ художественного своеобразия пьес А. Н. Островского мы поведем, опираясь на суждения критика, который сумел увидеть рождение нового русского театра — театра Островского.

На третьем уроке пойдет беседа о драматургическом конфликте. И здесь необходимо говорить о взглядах Н. А. Добролюбова на отношения самодуров и их жертв в «темном царстве».

Уроки, на которых рассматривается система образов драмы (четвертый, пятый, шестой), тоже потребуют обращения к статьям Н. А. Добролюбова — более всего для того, чтобы уберечь учащихся

¹ Добролюбов Н. А. Собр. соч., в 9-ти т. М.—Л., 1962, т. V, с. 339. Далее цитаты из статьи «Луч света в темном царстве» даны по этому изданию.

ся от наивного, одностороннего подхода к образу Катерины, помочь им увидеть сложность, противоречивость образа, его «движение» к трагическому финалу. Подобная работа подготовит учащихся к седьмому уроку, на котором они будут анализировать статью «Луч света в темном царстве» как целостное произведение.

Такова последовательность работы над статьей. В процессе работы важное условие — рассматривать статью как исследование пьесы и постараться увлечь девятиклассников диалектикой добролюбовского анализа. Проследим, например, как критик доказывает, что «Гроза» выражает новый этап народной жизни и предвещает близкий конец «темного царства». Мысль автора движется через выявление и разрешение противоречий. Представим себе основные этапы размышления.

В «Грозе» немало фигур, которые кажутся «ненужными», но они-то как раз и помогают понять самую суть конфликта пьесы — между всеильными самодурами и их бессильными жертвами. Но почему «самодуры русской жизни», наглые, своевольные, не знающие никакого закона, ощущают недовольство и страх? Они чувствуют среди угнетенных и обездоленных веяние какой-то новой жизни.

Возможно ли это? Возможно именно потому, что взаимные отношения самодурства и безгласности дошли до крайности, до самых трагических последствий. «Известно, что крайности отражаются крайностями и что самый сильный протест бывает тот, который поднимается наконец из груди самых слабых и терпеливых».

И не случайно «решительный, цельный русский характер, действующий в среде Диких и Кабановых, является у Островского в женском типе». В той среде, которую рисует драматург, именно женщина более всего «загнана, забита, отрешена от своей личности». Катерина «вовсе не принадлежит к буйным характерам... Напротив, это характер по преимуществу созидательный, любящий, идеальный». Можно ли считать человека с таким характером способным на протест? Да, несомненно, ибо исток протеста как раз в гармоничности, доброте, благородстве, которые несовместимы с рабской моралью. Но ведь Катерина выросла в косной, невежественной среде — способна ли она выразить новые веяния русской жизни? Именно эта личность — непосредственная, поэтическая, наделенная живым воображением — способна в грубой и однообразной жизни найти то, что отвечает ее естественным стремлениям к «красоте, гармонии, довольству, счастью».

И все же Катерина не освободилась от предрассудков своей среды, от суеверного страха перед небесной карой. Разве она может решительно и до конца идти против морали и порядков «темного царства»? Все дело в том, что родившиеся в ней стремления составляют самую суть ее природы и их невозможно убить, разве что вместе с нею. Катерину ведут не извне

воспринятые идеи, не доводы рассудка, а инстинкт жизни, чувство естественной правды, «она рвется к новой жизни, хотя бы пришлось умереть в этом порыве».

Но разве смерть, да еще добровольная, не свидетельствует о слабости героини, не доказывает бессмысленности и безнадежности ее порыва к вольному воздуху и свету? Нет, если человек гибнет, потому что нет у него другого способа вырваться из рабства, он и смертью утверждает жизнь — истинно человеческую, а не рабскую, он бросает «страшный вызов самодурной силе... В Катерине видим мы протест против кабановских понятий о нравственности, протест, доведенный до конца, провозглашенный и под домашней пыткой и над бездной, в которую бросилась бедная женщина. Она не хочет мириться, не хочет пользоваться жалким прозябанием, которое ей дают в обмен за ее живую душу».

Мы наметили пунктиром лишь основную линию критического анализа: содержание статьи богаче этой схемы. Но такая схема полезна: по ней можно провести обзор и комментирование, составить тезисный план. Когда учащиеся вчитываются в статью, их, как правило, привлекает ясность и сила добролюбовской мысли.

Но не следует во что бы то ни стало навязывать девятиклассникам мнение критика. Пусть спорят с ним — только не голословно, а доказывая свою правоту, опираясь на текст драмы.

Расскажем учащимся и о точке зрения Д. И. Писарева, о его полемике с автором статьи «Луч света в темном царстве». Но если дело сведется только к сопоставлению двух противоположных мнений, то это вряд ли принесет пользу. Чтобы понять суть несогласия между двумя критиками, истоки полемики между ними, надо проделать немалую работу. Прежде всего следует представить себе, как круто изменилась обстановка в России от 1860 г., когда Добролюбов написал «Луч света в темном царстве», к 1864 г., когда появилась статья Писарева «Мотивы русской драмы».

Учащиеся, конечно, знают, что революционная ситуация 1859—1861 гг. не переросла в революцию. Теперь им нужно узнать, что «для революционно настроенной части тогдашнего русского общества возникла угроза идейного разоружения перед лицом наступающей реакции»¹.

В этой обстановке Писарев, убежденный, что расчет Добролюбова на участие в революции массы «жертв темного царства» был неверен, выдвигает иного героя — мыслящего пролетария, реалиста, способного глубоко разобраться в происходящем. Писарев твердо верит, что на новом этапе борьбы следует возлагать надежду не на стихийный протест «естественных натур», а на решительное развитие аналитической мысли: «...надо думать.

¹ Лебедев А. Драматург перед лицом критики: (Вокруг А. Н. Островского и по поводу его. Идеи и темы русской критики). М., 1974, с. 86.

В этих двух словах выражается самая насущная, самая неотразимая потребность нашего времени и нашего общества»¹.

Существенно учесть, что Писарев, как и Добролюбов, видит в Катерине характер, выражающий правду жизни. Но если Добролюбов высоко поднимал как свидетельство нового этапа народной жизни свободлюбивые начала этого характера, Писарев подчеркивает зараженность Катерины «всеми нелепостями понятий, господствующих в обществе самодуров».

Однако, вдумавшись, мы заметим и другое: подход Добролюбова в данном случае оказывается более широким, более диалектичным. Он прекрасно видит в образе Катерины те стороны, на которых сосредоточил внимание Писарев. Но Добролюбов исследует борьбу в душе Катерины и доказывает неизбежность победы света над мраком даже в самой смерти. Трудно не согласиться, что такой подход соответствует всему духу драмы Островского. Вспомним: финал «Грозы» потрясает ужасом и непоправимостью свершившегося. Но ведь Кулигин, повторявший «надо покориться», поднимается до гневного протеста. И даже забитый, казалось бы, вовсе утративший человеческое достоинство Тихон кричит матери и всему Калинову: «Вы ее погубили! Вы! Вы!»

Беседа о споре Писарева с Добролюбовым явится отдаленной подготовкой к изучению писаревской статьи «Базаров». Работа над ней включается в тему, посвященную И. С. Тургеневу².

Статья, поражающая блеском мысли, предполагает в читателе широту литературного мышления.

Девятиклассники обычно замечают, что у Писарева слышны отзвуки лермонтовского предисловия к «Герою нашего времени». «Если базаровщина болезнь, то она болезнь нашего времени, и ее придется выстрадать, несмотря ни на какие паллиативы и ампутации. Относитесь к базаровщине как угодно — это ваше дело, а остановить — не остановите; это та же холера»³.

Переключка весьма знаменательная. По мнению Писарева, Базарову свойственны печоринский темперамент, печоринские душевные силы. И вообще он появляется в ряду целой галереи «умных людей» — Онегиных, Печоринных, Бельтовых, Рудинных. Это люди, не желающие жить жизнью массы — тех сотен тысяч «неделимых» (атомов), что никогда «не пользовались своим головным мозгом как орудием самостоятельного мышления» и потому «жили себе припеваючи» (с. 15).

«Умные люди» всегда скучали, грустили, даже тосковали от неудовлетворенного стремления действовать, приносить пользу.

¹ Писарев Д. И. Собр. соч., в 4-х т. М., 1956, т. 3, с. 79.

² О планировании уроков, включающих изучение статьи, см.: Изучение русской литературы в IX классе. 4-е изд. М., 1983.

³ Писарев Д. И. Собр. соч., в 4-х т., М., 1955, т. 2. Дальнейшие ссылки на статью даются по этому изданию, в скобках после цитаты указывается страница.

Но теперь появился новый тип таких людей. Теперь умным людям стало ясно, что тосковать — мало, что счастье выпросить нельзя, его надо завоевать. Но они пока не видят пути к этому. «В практическом отношении они так же бессильны, как и Рудин, но они осознали свое бессилие и перестали махать руками. «Я не могу действовать теперь, — думает про себя каждый из этих новых людей, — не стану и пробовать: я презираю все, что меня окружает, и не стану скрывать этого презрения. В борьбу со злом я пойду тогда, когда почувствую себя сильным» (с. 19).

Базаровы, в отличие от своих предшественников, — пролетарии-труженики, они вынуждены зарабатывать на кусок хлеба. Но главное их достоинство в ином. «У Печориных есть воля без знания, у Рудинных — знание без воли; у Базарова есть и знания, и воля. Мысль и дело сливаются в одно твердое целое» (с. 21). Дело Базаровых — это именно критическая работа мысли, осуществляемая высокоразвитой, самостоятельной личностью, свободной от всяких суеверий, авторитетов, принятых норм. Статья Писарева полемична и словно бы требует к себе полемического подхода читателя.

Писарев нимало не стремится показать своего любимца Базарова идеальным. Да, болезнь, как бы говорит он, но такая болезнь, через которую только и можно прийти к общественному здоровью: «Базаров везде и во всем поступает так, как ему кажется выгодным и удобным. Им управляет только личная прихоть или личные расчеты. Ни над собой, ни вне себя, ни внутри себя он не признает никакого регулятора, никакого нравственного закона, никакого принципа. Впереди — никакой высокой цели, в уме — никакого высокого помысла, и при всем этом — силы огромные».

В этой характеристике Базарова учащиеся не могут не заметить «сгущение теней». Чем оно вызвано? Отчасти — полемической остротой статьи, еще более — желанием ничего не приукрашивать, не прятаться от суровых истин. Есть и еще одна причина. Писарев, как и сам говорит, имеет в виду не только и даже не столько Базарова, сколько «тот общий складывающийся тип, которого представителем является герой тургеневского романа».

✓ Хорошо, если учащиеся сопоставят суждения критика с собственным представлением о герое. Это как раз подходящий случай, чтобы на очень ярком примере убедиться, что художественный образ несравненно богаче любых его трактовок и истолкований. Даже учащиеся, настроенные «антибазаровски», обычно видят отличие тургеневского героя от «общего типа», к которому относит Базарова Писарев.

Критик, несомненно, прав, когда говорит о независимости Базарова. Но в самом ли деле у героя — никаких нравственных законов, принципов и целей? Верно, он не выставляет их

напоказ, говорит Аркадию, что действует так или иначе «в силу ощущения», что у него «мозг так устроен». Но вспомним схватку Евгения Базарова с Павлом Кирсановым. Неужто за отрицанием там не видно никаких идеалов, никаких убеждений? «Мой дед землю пахал», — говорит Базаров «с надменной гордостью». Для него важно — не только как аргумент в споре, — что его скорее, чем Павла Петровича, признают «своим соотечественником». Базаров презирает «аристократишек», т. е. людей, которые кичатся правами, полученными не личными заслугами, а по наследству. Базаров сам готов идти против своего народа — против его невежества, пьянства, суеверия, патриархальной покорности. Не ясно ли, что за всем этим истинно демократические идеалы героя?

И когда Базаров с гневом говорит о грубейших суевериях, о недостатке честных людей в обществе, о пустом обличительстве, о народной покорности, в его словах учащиеся могут заметить мысли Белинского — автора «Письма к Гоголю», мысли Добролюбова — автора статей «Луч света в темном царстве», «Когда же придет настоящий день?».

Полемика неизбежна и при чтении тех страниц статьи, где необычайно тонко анализируется финал романа. Никто ни тогда, ни после не сумел лучше Писарева сказать о том, как возвышает Базарова и любовь его, и смерть. Поэтому целесообразный методический прием в данном случае — перечитывание романа «вместе с Писаревым».

Однако и здесь безоговорочного согласия с критиком быть не может. Писарев говорит, например, что смерть Базарова — случайность, что это событие не находится в связи с общей нитью романа. Но разве так у Тургенева? Учащиеся вспоминают прежде всего, что любовная драма не прошла бесследно для Базарова: «Лихорадка работы с него соскочила и заменилась тоскливою скукой и глухим беспокойством». В таком-то состоянии, дойдя до полного равнодушия к самому себе, Базаров не принял элементарных предосторожностей, когда вскрыл труп, и не прижег ранку, хотя бы раскалив тот самый ланцет, которым пользовался. Небрежность странная, в которой можно подозревать жестокую игру с собственной судьбой. (Вспомним Вулича из «Фаталиста».)

Но дело не только в этом: разве смерть Базарова не готовится с неизбежностью всем ходом романа, все усиливающимся одиночеством героя (что отмечает и Писарев), постепенным обрывом связей со всеми окружающими?

Завершением работы со статьей будет урок, посвященный своеобразию романа и творческой манере Тургенева. К этому уроку читается XI глава статьи. Здесь Писарев обосновывает идею объективного отражения жизни в произведении талантливого художника. Идея эта чрезвычайно важна и для анализа проблемы, которую ставит программа, — «Замысел писателя и

объективное значение художественных произведений», и для литературного развития школьников вообще.

Часто девятиклассникам бывает свойственно убеждение, что писатель управляет своими героями по собственному произволу, может, например, превращать их в средство полемики, как угодно поворачивать их жизненные судьбы. В этом сказывается одностороннее, преувеличенное представление о субъективном характере художественного образа. Такая точка зрения в конечном счете подрывает доверие к искусству. Сами писатели никогда не соглашались с тем, что совершенно вольны в изображении характера и судеб героев. Напротив, известно много признаний в том, что герои действуют непредвиденно, потому что такова их натура, которую писатель открыл в жизни, воссоздал путем художественного обобщения, но которую изменить не властен.

Нечто подобное не раз говорил Тургенев о своем Базарове.

«Не удивляюсь, впрочем, что Базаров остался для многих загадкой,— писал он М. Е. Салтыкову-Щедрину,— я сам не могу хорошенько себе представить, как я его написал... Знаю одно: никакой предвзятой мысли, никакой тенденции во мне тогда не было, я писал наивно, словно сам дивясь тому, что у меня выходило»¹.

Эту важнейшую закономерность искусства сумела понять и объяснить революционно-демократическая критика. Наиболее полно в форме развернутой теории ее изложил Н. А. Добролюбов в статьях о Тургеневе и Островском. Писарев в данном случае убежденно идет за Добролюбовым. Он пишет:

«Тургенев не диалектик, не софист, он не может доказывать своими образами предвзятую идею, как бы эта идея ни казалась ему отвлеченно верна или практически полезна. Он прежде всего художник, человек бессознательно, невольно искренний; его образы живут своей жизнью; он любит их, он увлекается ими, он привязывается к ним во время процесса творчества, и ему становится невозможным помыкать ими по своей прихоти и превращать картину жизни в аллегория с нравственной целью и с добродетельною развязкою. Честная, чистая натура художника берет свое, ломает теоретические загородки, торжествует над заблуждениями ума и своими инстинктами выкупает все — и неверность основной идеи, и односторонность развития, и устарелость понятий. Вглядываясь в своего Базарова, Тургенев как человек и как художник растет в своем романе, растет на наших глазах и дорастает до правильного понимания, до справедливой оценки созданного типа».

Писарев уверен, что недобрая предвзятость у автора романа все же была: «Создавая Базарова, Тургенев хотел разбить его в прах и вместо того отдал ему полную дань справедливого уважения».

¹ Тургенев И. С. Собр. соч. в 12-ти т. М., 1958, т. 12, с. 485.

Но с этим мнением учащиеся могут искренне поспорить, опираясь на роман и на неоднократные признания автора в сердечной симпатии к герою.

Изучение статей В. И. Ленина. В литературном развитии школьников, в формировании их мировоззрения и нравственных убеждений ведущее место занимает изучение ленинского подхода к литературе.

Работа эта должна идти систематически, реализуясь в двух основных формах: обращение к высказываниям В. И. Ленина о литературе, о писателях, отдельных произведениях и углубленное изучение статей В. И. Ленина. ✓

От темы к теме в курсе старших классов будем говорить с учениками о В. И. Ленине-читателе, о роли художественной литературы в его деятельности. Постоянное внимание к ленинским литературным суждениям, к широчайшему использованию Лениным в его книгах и статьях образов художественной литературы позволит учащимся увидеть, каким он был страстным читателем, как глубоко, влюбленно знал все лучшее в словесном искусстве.

Начиная с VIII класса будем наблюдать и размышлять вместе с учениками над тем, как литературные персонажи обретают новую жизнь в произведениях Ленина: перенесенные в новые ситуации, они обнажают свою глубинную сущность. Например, восьмиклассники увидят, что маниловщина в ленинском освещении разоблачает и прекраснодушную мечтательность народничества в пору его упадка, и лживую слащавость деятелей буржуазного либерализма; ноздревское безудержное вранье оказывается присущим эсеровским политикам и журналистам, а кулацкую психологию и дремучие звериные инстинкты Собакевича унаследовали российские черносотенцы¹.

Богатейший материал для изучения ленинского отношения к книге, чтению, литературному творчеству дадут темы IX и X классов, посвященные Тургеневу, Некрасову, Чернышевскому, Щедрину, Толстому, Чехову, Горькому, Маяковскому. Очень важно, чтобы учащиеся представили себе, как высоко ценил Ленин значение литературы для становления человека, для определения жизненного пути. В учебнике приведены слова Ленина о романе Чернышевского «Что делать?»: «Под его влиянием сотни людей делались революционерами... Он, например, увлек моего брата, он увлек и меня. Он меня всего глубоко перепахал... это вещь, которая дает заряд на всю жизнь».

Одновременно с этой постоянно идущей работой осуществляется поэтапное изучение статей Ленина — в той последовательности, которая установлена программой по литературе². Каждый

¹ См. об этом: Уханов И. П. Образы художественной литературы в трудах В. И. Ленина. М., 1965.

² Учителю следует руководствоваться рекомендациями методического письма «О работе с произведениями В. И. Ленина на уроках литературы в VIII—X классах общеобразовательных школ».

этап изучения должен стать для учащихся шагом вперед в формировании коммунистического мировоззрения в познании литературы и жизни, в теоретическом мышлении и читательской деятельности.

Задача восьмиклассников, работающих над статьями «Памяти Герцена», «Из прошлого рабочей печати в России», — понять, какое значение имеет литература в истории русского освободительного движения, приобщиться к историческому и классовому взгляду на литературу, увидеть, что все самое лучшее в словесном искусстве было выражением исканий, надежд, стремлений тех социальных сил, которые возглавляли освободительную борьбу, звали и приближали революционную бурю.

В IX классе, изучая статьи «Лев Толстой, как зеркало русской революции», «Л. Н. Толстой и современное рабочее движение», «Л. Н. Толстой и его эпоха», учащиеся будут обращаться к уже знакомому материалу, чтобы представить себе исторические условия и характер литературного развития в революционно-демократический период. Вместе с тем перед ними встанут новые, сложные задачи: понять сущность подхода Ленина к творчеству Толстого и одновременно — основные положения содержащегося в статьях ленинского учения о диалектике отражения жизни в искусстве.

В X классе изучение статьи «Партийная организация и партийная литература» станет еще одним принципиально важным шагом в познании закономерностей искусства: учащиеся уяснят основы партийного руководства художественным творчеством, поймут неразделимое единство подлинной свободы творчества и верности художника «миллионам и десяткам миллионов трудящихся, которые составляют цвет страны, ее силу, ее будущность» (т. 12, с. 104)¹.

Для этого десятиклассникам надо глубоко понять, что все истинно талантливое в искусстве служило делу народного самосознания, прямо или косвенно содействовало пробуждению человеческого достоинства, свободолюбия, гуманности, демократических стремлений. Они на новом уровне осмыслят иллюзорность «чистого искусства», полнее поймут неизбежность связи искусства с передовой идеологией, яснее ощутят внутреннюю свободу каждого большого художника, сохраняющего свои убеждения вопреки самым тяжким трудностям.

Таким образом, ленинские мысли будут восприняты и как обобщение исторического опыта, и как выявление особенностей нового периода исторической жизни литературы, когда писатели по внутреннему убеждению, по свободному выбору будут служить идеям социализма и коммунизма, будут защищать интересы тружеников, создающих все материальные и духовные ценности мира.

¹ Далее в главе даются ссылки на Полное собрание сочинений В. И. Ленина, 5-е изд.; в скобках после цитаты указываются том и страница.

Существенное значение в ходе изучения имеют сведения о времени написания и публикации той или иной статьи В. И. Ленина.

Например, десятиклассникам необходимо знать, что статья «Партийная организация и партийная литература» появилась в большевистской газете «Новая жизнь» в ноябре 1905 г., сразу после возвращения В. И. Ленина в Россию из эмиграции.

Учащиеся уже достаточно осведомлены в истории и литературе, чтобы самостоятельно подготовить сообщения о своеобразии этого периода революции: в ноябре — восстание на судах Черноморского флота под руководством П. П. Шмидта, образование Московского Совета рабочих депутатов и одновременно — возникновение реакционного «Союза 17 октября», черносотенных организаций, в декабре — всеобщая политическая забастовка и вооруженное восстание в Москве и одновременно — арест Петербургского Совета рабочих депутатов, яростные репрессии царизма, направленные против революционных рабочих, крестьян, солдат и матросов.

Плодотворность работы будет во многом зависеть от ее последовательности, четкости, завершенности. Необходима постоянная забота о перспективном планировании материала, о подготовке школьников к каждому новому этапу работы, обучение их тезированию, конспектированию. Особое внимание надо уделять развитию самостоятельной аналитической мысли школьников.

Выступая на III съезде РКСМ, В. И. Ленин подчеркивал, что только самостоятельная работа мысли может привести молодежь к идейной убежденности. «Нам не нужно зубрежки, но нам нужно развить и усовершенствовать память каждого обучающегося знанием основных фактов, ибо коммунизм превратится в пустоту, превратится в пустую вывеску, коммунист будет только простым хвастуном, если не будут переработаны в его сознании все полученные знания» (т. 41, с. 305).

Статьи В. И. Ленина рассчитаны на активную, напряженную мыслительную деятельность. Не скупясь на объяснения, комментарии, где они нужны, учитель помогает школьникам увидеть проблемы, возникающие при чтении статей, и направить на их решение свою духовную энергию.

В первой статье о Толстом В. И. Ленин назвал писателя «зеркалом русской революции». Понимание метафоры всегда требует работы воображения. Эта необычная, смелая метафора многозначительна. Прежде всего поражает мысль о масштабах того, что сделано Толстым. Художник, в чьем творчестве отразилась крестьянская революция, народное море, всколыхнувшееся до самых глубин! Затем является мысль о том, что художник — живое зеркало, горение жизни, целиком отданной на поиски лучшего будущего для миллионов людей.

Пусть учащиеся задумаются над необычностью соединения,

казалось бы, столь разных понятий: «подготовка революции» и «художественное развитие человечества». Здесь раскрывается в кратчайшем выражении общественное значение и специфика литературы: процессы социального творчества масс и их художественного развития взаимосвязаны, и связывает их деятельность художника, познающего, преображающего и воссоздающего жизнь в своих произведениях.

В. И. Ленин начинает свой цикл статей о Толстом с утверждения тех свойств искусства, которые делают его ничем не заменимым источником познания действительности. «Сопоставление имени великого художника с революцией, которой он явно не понял, от которой он явно отстранился, может показаться на первый взгляд странным и искусственным», — говорит Ленин (т. 17, с. 206). Но то, что было бы немыслимо в иных сферах человеческой деятельности, оказывается возможным в художественном творчестве. «И если перед нами действительно великий художник, то некоторые хотя бы из существенных сторон революции он должен был отразить в своих произведениях» (т. 17, с. 206).

Со страниц статей В. И. Ленина о Толстом встает гигантская фигура человека сложного, противоречивого, мятущегося и вместе с тем глубоко последовательного в своем стремлении помочь народу найти путь к свободе и справедливости. Учащиеся уже знают о переходе Толстого на позиции патриархального крестьянства. Теперь они, следуя за ленинской мыслью, задумываются над истоками этого нравственного поступка.

В статье «Л. Н. Толстой и современное рабочее движение» В. И. Ленин говорит, что писатель «знал превосходно деревенскую Россию...» Острая ломка всех старых устоев деревенской России, страдания миллионов крестьян, которые «голодали, вымирали, разорялись, как никогда прежде» — вот что потрясло Толстого и привело «к перелому всего его мирозерцания». Для того чтобы порвать с привычными взглядами и привилегиями высшей помещичьей знати, к которой принадлежал Толстой, и перейти на сторону обездоленных, надо было обладать, как говорит Ленин, «бесстрашием в стремлении дойти «до корня», найти настоящую причину бедствий масс; надо было обладать великой честностью и силой духа, надо было воспринять страдания и надежды народа как свои собственные.

Учащимся бывает трудно понять, что в близости к народу — источник как сильных, так и слабых сторон мировоззрения Толстого, первооснова его противоречий. Ленин учит революционной диалектике. Противоречия во взглядах Толстого, говорит В. И. Ленин (статья «Лев Толстой, как зеркало русской революции»), действительно зеркало тех противоречивых условий, в которые поставлена была историческая деятельность крестьянства в нашей революции. Обращение к статье «Л. Н. Толстой и его эпоха» помогает учащимся понять обстановку в тот период,

переходный характер которого, как подчеркивает В. И. Ленин, «породил все отличительные черты» и произведений Толстого и толстовщины. «Переверотился» старый крепостнический порядок. В обстановке острой, поистине трагической ломки «укладывался» новый буржуазный строй. Толстой же, как и миллионы страдающих крестьян, не видел и не мог видеть, каков этот новый строй, какие общественные силы и как именно его «укладывают», какие общественные силы способны принести избавление от неисчислимых, особенно острых бедствий, свойственных эпохам «ломки».

Вот почему «горячий протестант, страстный обличитель, великий критик» в поисках выхода обращается к «вечным» началам нравственности и религии. Кричащие противоречия, свойственные духовному облику Толстого, не были, как показал Ленин, противоречиями только его личной мысли: они отражали сложные условия пореформенной России, своеобразие первой русской революции, ее по преимуществу крестьянский характер.

Верно оценить все это возможно было только с позиций пролетариата, который в своей практической революционной работе преодолел противоречия второго этапа русского освободительного движения, доказал «свою способность борьбы с ограниченностью и непоследовательностью буржуазной (в том числе и крестьянской) демократии».

Подъемы и перевалы на пути общественного развития не даются даром: они достигаются ценою труда и борьбы, жертв и страданий, они требуют осмысления и критической переоценки исторического опыта. И в этой великой деятельности российскому пролетариату неоценимую помощь оказывает творческое наследие Толстого.

Пусть учащиеся задумаются над масштабами труда, исполненного одним человеком: духовный опыт целого народа на протяжении полувека, опыт его различных слоев и классов, включающий в себя различные социальные явления, исторические традиции, индивидуальные искания и массовые движения, стали благодаря Толстому достоянием человечества и помогли ему сделать шаг вперед на пути к добру, правде и красоте.

Обратим внимание учащихся на творческое отношение Ленина к наследию гениального писателя. Пролетариат, говорит Ленин, берет это наследие, работает над ним, разъясняет народу его значение, чтобы массы поднялись «для нанесения нового удара царской монархии и помещицкому землевладению», чтобы массы «научились спланиваться в единую миллионную армию социалистических борцов, которые свергнут капитализм и создадут новое общество без нищеты народа, без эксплуатации человека человеком» (т. 20, с. 24).

Таким образом, задачу изучения и разъяснения Толстого Ленин рассматривает как одну из важнейших задач пролетариата, связывает ее со всей революционной работой пролетариата. «Толстой-художник известен ничтожному меньшинству даже в

России,— говорит Ленин.— Чтобы сделать его великие произведения действительно достоянием всех, нужна борьба и борьба против такого общественного строя, который осудил миллионы и десятки миллионов на темноту, забитость, каторжный труд и нищету, нужен социалистический переворот» (т. 20, с. 19).

ЛИТЕРАТУРА

Егоров Б. Ф. Литературно-критическая деятельность В. Г. Белинского. М., 1982.

Костылев О. Л. Критическая статья на уроке литературы. Л., 1976.

ТЕОРИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕОРЕТИКО-ЛИТЕРАТУРНЫХ ПОНЯТИЙ

✓ **Принципы и система работы.** Курс литературы содержит понятия в двух основных формах. Одни входят в пояснение к каждой теме программы, встречаются в объяснении учителя, в статьях учебника, но не выделяются для специального изучения (например, волшебное в сказках, жизненная основа произведения, мастерство писателя, отношение автора к героям повести, историческое своеобразие жизненных конфликтов и характеров, психологизм произведения, традиции и новаторство и т. д.).

✓ **Другие понятия** программа особо выделяет под рубрикой «Теория литературы» (например, рассказ, поэма, олицетворение, метафора, литературный герой, композиция литературного произведения, художественный образ, классицизм, романтизм, критический реализм, социалистический реализм, народность и партийность литературы и др.).

Те и другие понятия должны «работать» в процессе занятий: первые — постепенно осваиваться учащимися как элементы научного подхода к литературе, вторые — выводиться из анализа литературных явлений, закрепляться в виде определений, становиться основными ориентирами в изучении литературы.

Чтобы теория литературы стала для учащихся живой и действенной, надо учить их применять ее как инструмент познания, позволяющий больше увидеть, понять, почувствовать в мире художественной литературы, глубже разобраться в явлениях искусства и жизни.

Все понятия в совокупности должны образовать в сознании школьников целостную концепцию, объясняющую законы словесного искусства, его место и значение в человеческой жизни. Эта концепция станет органической частью мировоззрения растущего человека, основой его литературных вкусов и мнений, направит его читательскую, художественную и социальную активность.

Следовательно, учителю нужно, чтобы изучаемые теоретические понятия, постепенно накапливаясь, развиваясь, вступая в

связи между собой, образовали определенную систему и чтобы этапы становления этой системы были одновременно ступенями литературного развития школьников. Поэтому, в каком бы классе ни вел учитель работу над теоретико-литературными понятиями, ему важно представлять себе эту работу в масштабах всего школьного курса.

Еще до начала курса литературы дети (в детском саду, в I—III классах школы) знакомятся с разными видами художественных произведений, слышат имена писателей, получают некоторые сведения о них, учатся чувствовать и воссоздавать воображением художественный образ.

Ученики IV—V классов, знакомясь с художественной речью, с элементами художественного изображения, вместе с тем учатся воспринимать произведение как целое, где каждая деталь имеет значение, как творение автора — человека вдумчивого, наблюдательного, мудрого, чьими глазами мы смотрим на людей и события.

В VI классе на основе накопившихся наблюдений и обобщений ученик получает представление о писателе и о народе-сказителе как художнике.

В программу введены формулировки: «Мастерство Тургенева в изображении детей», «Мастерство Горького в изображении быта и человеческих характеров», «Главный герой рассказа — Мишка Нахаленок. Мастерство в изображении его портрета и характера». «Секреты» искусства учащимся нужно представить не как «технологические приемы», а как выражение в творчестве писателя любви к родине, народу, человеку, его личности, его таланта.

Семиклассники осмысливают литературу в целом как особый вид человеческой деятельности, как образное воспроизведение жизни; они размышляют о том, как писатель преображает действительность силой творческой фантазии, как вымысел в произведениях искусства открывает правду жизни. Этому помогают сведения о жизни писателей, о времени создания и творческой истории их произведений.

В VIII классе начинается изучение литературы как художественного отражения жизни народа в ее историческом движении. Здесь закладываются представления об историческом развитии литературы, о ее великих традициях и вечном обновлении, о все более глубоком и полном отражении жизни в искусстве слова. Восьмиклассники изучают личность и творческий путь писателя, открывают в его произведении индивидуальное воплощение закономерностей литературы, постигают связь литературного творчества с общественной борьбой и роль художников слова как вождей и наставников народа.

В IX и X классах эта работа продолжается, но возникают и новые задачи.

Десятиклассники осваивают диалектику отражения жизни

в литературе, вникают в одну из труднейших проблем науки о литературе — взаимосвязь между социальной позицией писателя и его творческой деятельностью, учатся понимать сложную зависимость между политической борьбой и литературным творчеством.

Творчество писателя осмысливается учащимися как стилевое единство и как выражение единого по своим принципам литературного направления.

Десятиклассникам нужно понять, как отразилось в развитии литературы величайшее историческое событие — победа Великой Октябрьской социалистической революции и создание первого в мире государства трудящихся. Курс X класса пронизан ленинской мыслью о литературе, открыто связанной с идеями коммунизма, о литературе как специфической части общепролетарского дела. Учащиеся осмысливают значение классического наследия в создании литературы социалистического реализма, новые отношения между писателем и обществом, новую роль писателя — помощника партии и государства в коммунистическом воспитании народа, художника, исследующего жизнь с позиций коммунистической партийности, участника общенародного созидательного труда.

Работа с теоретическими понятиями в IV—VII классах. Единство чтения, анализа и теоретических обобщений. Уже первые теоретические обобщения, с которыми встречаются дети в IV классе, весьма сложны. Так, например, изучая пушкинскую «Сказку о мертвой царевне и о семи богатырях», они узнают о близости сказки к народной, о поэтичности изображения волшебных событий, о выразительности языка и стихотворной форме сказки. В итоге четвероклассники должны получить начальное понятие о языке художественной литературы.

Обобщения должны естественно возникать в ходе работы, восприниматься детьми как необходимые, сочетаться с живыми эмоциями маленьких читателей-исследователей.

Посмотрим, как это можно сделать.

В статье о Пушкине, помещенной в хрестоматию, говорится, что поэт любил народные песни и сказки, всю жизнь их собирал и записывал. Продолжим эту мысль: расскажем детям о песнях, собранных Пушкиным в селе Михайловском, о сказках, записанных им со слов Арины Родионовны, прочитаем небольшие отрывки из записей. В сказках про Марью-царевну, про Кощея Бессмертного учащиеся сразу заметят сходство со знакомой им «Царевной-лягушкой».

Теперь можно сделать следующий шаг и показать, что Пушкин, любя и собирая произведения устного народного творчества, продолжает дело народа-художника: из материала фольклора он творит новое произведение. Вступление к поэме «Руслан и Людмила» открывает детям Пушкина как знатока и ценителя сказок и вместе с тем как художника-волшебника, который

всего в 33 стихотворных строчках создает мир сказки, такой яркий, зримый, что мы словно входим в него, повторяя за поэтом: «Там русский дух, там Русью пахнет!»

Отсюда — логичный шаг к истории «Сказки о мертвой царевне и о семи богатырях». Оказывается, похожую сказку слышал поэт от Арины Родионовны и коротко записал. Возникает возможность доступной и увлекательной работы: сопоставить запись (всего полстраницы текста) с соответствующими местами пушкинской сказки. Что сохранилось почти в точности? Что рассказано по-иному?

Здесь — опять-таки естественно — возникает вопрос о прозе и стихах. Ведь пушкинская сказка, в отличие от фольклорной, написана стихами. Это сразу замечают дети. Сами они определяют первое отличие стиха от прозы: говорят, что стихи складные, плавные, как песня, что концы строк перекликаются друг с другом. Дополним эти суждения: покажем, что ритм создается чередованием ударных и неударных слогов (представление о слоге и ударении детям дается еще в I классе), научим улавливать ритм в звучащем стихе, отмечая ударные слоги движением руки.

Работа над сказкой — чтение, беседы о персонажах, об авторе, подготовка выразительного чтения и инсценирования — будет непременно связана с пристальным вниманием ребят к слову в контексте. Постараемся показать детям прежде всего высокую точность слова, являющуюся первым и решающим условием изобразительности.

Вот начинается сказка: печальная царица ждет своего мужа:

Не видать милого друга!
Только видит: вьется вьюга,
Снег валится на поля,
Вся белешенька земля.

«Вьётся вьюга», — можно ли сказать точнее о крутящихся вихрях снега? Мы их не только видим, но сочетание «вьё-вью» позволяет нам и услышать вой непогоды. «Вся белешенька земля», — говорит поэт, и возникает впечатление, что нет конца заснеженным полям. Подобные наблюдения позволяют заметить еще одно свойство пушкинских стихов: читатель все время чувствует, как поэт относится к тому, о чем рассказывает. Автор не говорит о том, какая была царица, но так рисует ее ожидание, что мы догадываемся без объяснений, какая она была верная, любящая и нежная. Замеченные нами свойства художественной речи — точность и способность передавать авторское отношение — дети будут узнавать в работе над сказкой, и это поможет им многое еще увидеть и понять.

Например, о царевне сказано — «нраву кроткого такого». Слово «кротость» говорит о скромности и доброте, оно хорошо

сочетается со словом «тихомолком», создавая впечатление о тихой, нежной царевне. Так шаг за шагом накапливаются наблюдения школьников, которые помогают больше увидеть в тексте, лучше прочитать, полнее насладиться сказкой.

Развитие и обогащение понятия. Многие последующие понятия в IV—VII классах будут развивать и углублять первоначальные представления о художественном языке. Надо позаботиться, чтобы эпитет, сравнение, олицетворение, метафору и другие приемы художественной изобразительности ученики воспринимали не как украшение речи, а как способы точного и глубокого изображения жизни.

Все серые, карие, синие глазки —
Смешались, как в поле цветы,—

пишет Некрасов в стихотворении «Крестьянские дети». В связи с изучением этого стихотворения надо дать детям понятие о сравнении. Сравнение детских глаз с полевыми цветами помогает почувствовать, как милы поэту герои его стихотворения, как близка ему вся крестьянская жизнь, как он любит сельскую природу.

...Испугались шпионы мои
И кинулись прочь: человека слыша,
Так стаяй с мякины летят воробьи.

Здесь все дышит крестьянским бытом. Воробьи, выбирающие зерна из мякины после обмолота,— это типично деревенская картина. Сравнение оказывается и забавным, и очень верным.

Выходит, что сравнения обладают удивительным свойством: они позволяют представить себе то, что прямо не изображено,— поле с цветами, деревню в осеннюю пору... Но потом окажется, что этим свойством обладает и эпитет, и олицетворение, и метафора, да и весь художественный текст: в нем за одной картиной можно увидеть бесконечный ряд других.

Трудный и ответственный этап в развитии понятия о языке художественной литературы — знакомство с условностью. Учащимся надо понять, что и в тех случаях, когда народ-художник или писатель в своих произведениях меняют формы, размеры или отношения предметов, это вызвано стремлением полнее передать правду жизни.

✓ В V классе в связи с изучением былины ученики усваивают понятие о гиперболе. Важно, чтобы школьники поняли, что художественное преувеличение не противоречит правде, а помогает полнее, точнее раскрыть ее. Ведь образ богатыря в былине не портрет исторического лица, а обобщение богатырской мощи и удали народа. В повседневной жизни можно было и не увидеть ее. Напротив, в глаза могло броситься иное — тяжкий, подневольный труд крестьянина, не всегда спасающий от голода, мучительная, бесконечная борьба против полчищ кочевников, столетие за

столетием нападавших на Русь через каспийские и черноморские степи. Но неизвестные создатели и исполнители были верили в неумирающую отвагу и мужество народа, эту веру воплощали в гиперболических образах, помогая народу не пасть духом, выстоять в тяжелой борьбе. Шаг за шагом учащиеся будут узнавать, что и басенная аллегория, и сатирическое преувеличение, и очеловечивание явлений природы — все это разные способы выявить и показать правду, которая часто бывает в жизни глубоко спрятана, так что не всякий ее увидит.

Осмысление отдельных приемов преобразования действительности творческой фантазией писателя постепенно соединится с общим представлением о художественном вымысле, который служит правде, помогая ее найти и показать людям. Сначала персонажи народных и литературных сказок, потом персонажи крыловских басен будут осознаны учениками как вымышленные и одновременно правдивые, открывающие важную и глубокую правду о жизни. Затем возникает представление о вымысле в произведениях, которые наивному читателю кажутся просто описанием жизненных фактов, — в рассказах и повестях. Этот нелегкий для маленького читателя шаг помогут сделать произведения, где органично сливается сказка и быль, например «Кладовая солнца» М. Пришвина.

А в VII классе в связи с изучением «Капитанской дочки» Пушкина программа предусматривает обстоятельный анализ этой сложной проблемы — единства жизненной правды и художественного вымысла в литературном произведении. Ученики сопоставят историческое описание с художественным текстом и поймут, что в «Капитанской дочке» создан мир, похожий на исторически существовавший и вместе с тем вымышленный. В нем исторические лица и «придуманные» персонажи общаются вполне естественно, как живые, и в исторических героях естественно соединяется то, что доподлинно известно, и то, что угадано, домыслено писателем. Художественный мир «Капитанской дочки» открывает читателям ту глубокую правду, которая скрыта за поверхностью фактов и которая помогает понять и время Пугачева, и время Пушкина, и вообще многое в жизни.

Так постепенно в сознании учеников укрепится представление о правде как вечной цели словесного искусства, о правде как герое, который, по словам Л. Н. Толстого, «всегда есть, был и будет прекрасен».

Работа с теоретическими понятиями в VIII—X классах. Повторение материала IV—VII классов. Система научных понятий в школьном курсе литературы построена таким образом, что известная часть материала IV—VII классов должна получить повторное теоретическое освещение на новом уровне в VIII—X классах. Вводные темы курса старших классов насыщены научными понятиями, но изучение произведений того или иного периода истории литературы еще только предстоит учащимся. Возникает

опасность толковать о важнейших литературоведческих понятиях вне литературы.

На помощь приходят произведения, изученные ранее. Только теперь знакомый материал надо осмыслить по-новому. Рассмотрим сущность такой работы на примере первой из вводных тем — введение к курсу старших классов. В этой теме, рассчитанной на два урока, целый комплекс понятий, которые концентрируются вокруг одной главной проблемы — в чем состоит общественная ценность художественной литературы?

Эту работу облегчит традиционный прием: сопоставление научного и художественного описания какого-либо события.

Лучше всего взять события, которые уже знакомы учащимся и в историческом, и в литературном освещении. Например, в V классе школьники изучали «Повесть о Евпатии Коловрате», в VII классе курс истории познакомил их с борьбой русского народа против монголо-татарского нашествия.

В V классе уже шла речь об исторических событиях, отраженных в повести, о сходстве Евпатия с былинными героями. Задумаемся о том, как и почему могла возникнуть повесть.

В ней говорится о событиях 1237 г., когда полчища Батыя сломали пятидневное героическое сопротивление Рязани. Исследователи полагают, что в основе повести о Евпатии — устная легенда, возникшая по следам событий. Примерно через сто лет, около середины XIV в., повесть была включена в летопись (как часть обширной «Повести о разорении Батыем Рязани»).

Но к этому времени в русском летописании (например, в одном из самых древних списков — Лаврентьевском) уже была историческая запись рязанской трагедии:

«В тот же год, на зиму, пришли с востока на Рязанскую землю, лесом, безбожные татары и стали воевать Рязанскую землю, и полонили ее до Пронска. Они овладели Рязанью и сожгли ее, и князя убили, а кого брали в плен, тех рассекали или расстреливали стрелами или вязали руки назад».

Рядом с этой точной, лаконичной записью в повести о Евпатии Коловрате очевидны черты вымысла. «И стал сечь силу татарскую, и многих тут знаменитых богатырей Батыевых побил, одних пополам рассекал, а других до седла разрубал. И навели на него множество орудий для метания камней, и стали бить по нему из бесчисленных камнеметов, и едва убили его».

Древний писатель, без сомнения, не записал фактически сказанные, а услышал «творческим слухом» насмешливые и гордые слова пленных рязанских воинов, обращенных к грозному Батыю: «Посланы мы от князя Ингваря Ингваревича Рязанского тебя, сильного царя, почествовать, и с честью проводить, и честь тебе воздать. Да не дивись, царь, что не успеваем наливать чашу на великую силу — рать татарскую».

Точно так же созданы творческой фантазией и речи Батыевых приближенных, которые были поражены мужеством русских

воинов: «Это люди крылатые, не боятся они смерти и так крепко и мужественно на конях бьются: один с тысячью, а два — с тьмою». Зачем же нужен был художественный вымысел, какую правду он нес в себе?

Представим себе обстановку середины XIV в. Это было время, когда Золотая Орда достигла наивысшего могущества. Ордынские ханы помыкали русскими князьями. Последнее крупное восстание (в Твери, 1327—1328) было подавлено со зверской жестокостью. Многим тогда казалось, что тьма беспросветна, надежда на освобождение призрачна.

Завоеватели стремились убить в народе чувство собственного достоинства. Напомним учащимся слова К. Маркса, приведенные в учебнике истории для VII класса: татарское иго «оскорбляло и иссушало самую душу народа, ставшего его жертвой».

Вот в такую пору неведомый писатель выступил, чтобы открыть людям правду — правду о несломленном народе. И, как истинный художник, он сумел сказать свою правду так, чтобы читатель не только понял ее, но был бы ею захвачен и потрясен, как будто сам прошел героический путь вместе с дружиной Евпатия или был очевидцем событий. Подлинность читательского переживания соединяется с чувством восхищения перед искусством, которое дарит чудо «второй жизни», с наслаждением от приобщения к светлым и высоким мыслям и чувствам.

Историзм как ведущий теоретический принцип курса старших классов. Задача изучения литературы в ее развитии, стоящая перед учащимися в старших классах, выдвигает на первое место исторический аспект научных понятий. Этот аспект проявлялся эпизодически и в работе с теоретическими понятиями курса IV—VII классов. Они имеют преимущественно теоретико-литературный характер: дают представление об основных законах словесного искусства, сохраняющих свое значение на протяжении громадных периодов истории или даже в течение всей исторической жизни искусства.

Но в школьной литературе, как и в литературоведении, теория теснейшим образом связана с историей. Историзм в подходе к литературе должен присутствовать и в пропедевтическом курсе.

Например, в VI классе при изучении отрывка из «Полтавы» Пушкина дается понятие о метафоре. Оно не может быть освоено вне времени уже по той причине, что должно быть замечено, выделено, осмыслено в пушкинском тексте. А для этого учащимся надо иметь хотя бы некоторое представление и о событиях и лицах, изображенных в поэме, и о настроении поэта, его отношении к личности и деятельности Петра. Тогда первый же стих отрывка — «Горит восток зарю новой» откроет им свой глубинный метафорический смысл: это не только утро битвы, но и утро «молодой России».

В VII классе взаимосвязь исторического и теоретического аспекта в литературоведческих понятиях становится более тесной.

Развитие понятия о ритме и рифме при изучении произведений В. Маяковского, без сомнения, требует беседы о художественном новаторстве поэта революции. Осмысление обобщающего значения художественных образов на уроках по «Молодой гвардии» А. Фадеева, следовательно, неразрывно связано с размышлениями о том, как в образах романа воплотились неповторимые черты молодого поколения, рожденного советской действительностью.

В систематическом курсе историзм — ведущий теоретический принцип. Постоянное внимание к нему тем необходимее, что курс фрагментарен, но литература должна изучаться, говоря словами Белинского, как «вечно живое и движущееся явление».

Важнейший момент в этой работе — изучение «Слова о полку Игореве». Здесь нужно показать рождение традиций, которые пронизывают всю историю нашей литературы — от глубокой древности до сегодняшнего дня.

~~К пониманию исторической основы произведения~~ восьмиклассники уже подготовлены курсом истории: еще в VII классе они изучали Древнюю Русь в эпоху феодальной раздробленности, узнали о существовании «Слова...», о его патриотической идее.

Теперь надо понять, что художественное произведение порождается той или иной исторической эпохой, способно запечатлеть черты своего времени, показать исторические причины событий, исторические условия, формирующие человеческие характеры, — и благодаря этому выйти за пределы своего времени.

Автор «Слова...» пишет о живой современности: произведение было создано скорее всего сразу после событий, когда еще дымились города, разграбленные половцами, и не было важнее дела, чем преодолеть разобщенность и вражду князей и защитить землю Русскую от новых вторжений. Но, думая о насущном, сегодняшнем, гениальный писатель соединяет настоящее, прошлое и будущее: он видит, как движется жизнь. На эту особенность «Слова...» обратил внимание Карл Маркс, сказавший, что это произведение — призыв к единению как раз перед нашествием монголов. Постигая связь времен, автор «Слова...» прозревал грозные события будущего и бил в тревожный набат.

Историзм искусства отличается от историзма науки. «Слово...» рассказывает о событиях не слишком значительных с точки зрения исторической науки: и сам князь Игорь Новгород-Северский не был крупной фигурой среди князей того времени, и поход его — один из многих, далеко не самых заметных по масштабам и последствиям.

Однако для писателя важнее не исторические масштабы изображаемой личности, а отражение в ней существенных сторон человеческой жизни. Ученого интересует значение деятельности того или иного исторического лица для народа, общества. В школьном учебнике истории говорится, что «князь

Игорь изображен как храбрый защитник Руси, готовый ради нее пойти на подвиг и даже на смерть...» Здесь дается итог жизни Игоря.

Автор «Слова...» открывает нам душу Игоря, рисует его тяжкий путь к сознанию своего долга перед Русской землей.

Автор «Слова...» хочет, чтобы читатель понял Игоря в его ошибках, страданиях и подвигах. Автор вспоминает деда Игоря — князя Олега Святославича, которого прозвали Гориславичем: он прославился еще в XI в. как один из главных зачинщиков княжеских междоусобиц. Многие потомки Олега — Ольговичи — повинны в том, что «ковали крамолу», сеяли междоусобия. Игорь Святославич тоже был воспитан в духе Ольговичей. Он думал о своей чести и славе больше, нежели о судьбе родной земли. Отвага Игоря и его сподвижников не искупила их страшной ошибки. Впервые за долгую историю битв с половцами русские князья оказались в руках врагов, а войско было почти полностью уничтожено. Вдохновленные успехом, «взяша гордость велику», как говорит летописец, половцы ринулись на Русь.

Настоящий подвиг Игоря — это его раскаяние, его решимость искупить вину. Древний поэт хочет так произнести свое «Слово...», чтобы все поняли не только умом, но и сердцем то, что ценою тяжких испытаний понял Игорь: нет для русичей ничего дороже родной земли. Все произведение от начала до конца — как это бывает только в совершенных созданиях искусства — подчинено этой цели. Автор «Слова...» верен исторической правде. Но он создает правду художественную, преображая силой творческой фантазии жизненные факты.

Далее на протяжении курса школьники увидят множество перемен в жизни литературы. Исчезнет ее анонимность, «титло писателя» затмит «мишуру эполет и разноцветных мундиров» (Белинский), словесное искусство, создавая новые методы познания жизни, будет все глубже проникать в закономерности действительности, в человеческую психологию. Будут развиваться многочисленные стихотворные, прозаические, драматургические жанры. И всегда русская литература в своих высочайших свершениях будет верна призванию, которое определилось уже в начале ее истории: отражать свою эпоху, исследовать проблемы современной действительности, выражать высокие идеалы и стремления своего времени и благодаря этому предвещать будущее, приобретать общенародное и общечеловеческое звучание, становиться современницей новых читательских поколений.

Формирование понятий о литературных направлениях. Постепенно накапливающиеся понятия о сущности и общественном значении словесного искусства, о средствах художественного изображения жизни объединяются в курсе старших классов фундаментальными понятиями о литературных направлениях. Ведущим среди них является понятие о реализме. Причина этого не в том, что реализм отменяет или умаляет достижения

классицизма или романтизма, а в том, что с позиций реализма мы смотрим на иные направления.

Существенно также, что именно восприятие реалистической образности ставит самые трудные задачи перед школьниками как читателями. Отсюда — недоумение, наивные и поверхностные суждения, которые возникают у юных читателей при встречах с живыми, сложными, противоречивыми реалистическими характерами — такими, как Катерина Кабанова, Анна Каренина, Евгений Базаров, Григорий Мелехов.

✓ По программе начальное понятие о реализме должно быть дано в VIII классе в процессе изучения творчества Пушкина. Далее оно развивается во многих темах: учащиеся осваивают понятие о критическом реализме (тема «Н. В. Гоголь», VIII класс), изучают различные стороны реализма в период его развития во второй половине XIX в. (IX класс), подводят итоги этого изучения в конце курса (тема «Мировое значение русской литературы»), знакомятся с реализмом в творчестве отдельных зарубежных писателей (Шекспир, Гете, Бальзак). Начиная с первой темы X класса дается понятие о социалистическом реализме, которое обогащается в каждой последующей теме.

В заключение всего курса (темы «Мировое значение советской литературы», «Современная зарубежная литература») учащиеся вновь обращаются к этому понятию, чтобы представить себе реализм как современный этап в развитии художественной литературы советского народа и всего человечества. Таковы основные вехи на пути формирования понятия о реализме.

Необходимо учитывать, что сложное, многосоставное, развивающееся понятие не может в условиях школы рассматриваться всесторонне. Вместе с тем неизбежное сужение диапазона работы не должно приводить к вульгаризации науки. Поэтому нужен угол зрения, позволяющий через какой-то один главный аспект увидеть сущность явления. Такой аспект уже указан наукой о литературе. «Человек всегда составляет центральный объект литературного творчества, — пишет Д. С. Лихачев. — В соотношении с изображением человека находится и все остальное: не только изображение социальной действительности, быта, но также природы, исторической изменчивости мира и т. д. В тесном контакте с тем, как изображается человек, находятся и все художественные средства, применяемые писателем»¹. Такой подход облегчает задачу формирования начального понятия о реализме.

В течение одной учебной четверти восьмиклассники должны представить себе — пусть в самых общих чертах — движение литературы от древности до первой четверти XIX в., познакомиться с классицизмом и романтизмом в словесном искусстве. Решать эту задачу линейно, демонстрируя смену одного направления другим, было бы искажением исторической истины.

¹ Лихачев Д. С. Человек в литературе Древней Руси. М., 1970, с. 3.

Реализм XIX в. впитал в себя результаты развития предшествующей ему многовековой реалистической традиции, проявившейся еще в античности. Поэтому следует рассматривать каждое из литературных направлений с двух взаимно дополняющих друг друга точек зрения. Литературное направление возникает лишь в определенной социально-исторической обстановке. Оно обусловлено своим временем, художественно выражает его и вместе с тем «развивает, совершенствует и доводит до более или менее классически законченного выражения определенные общие, родовые свойства, присущие искусству слова»¹.

Эта сложная картина не может быть широко развернута на школьных уроках. Но сущность процесса — развитие коренных, родовых свойств словесного искусства в движении литературы — может быть понято учащимися. В процессе работы будем постоянно помнить о «Слове...», о его исторической точности, эпическом размахе, лиризме, о воплощении в произведении насущных интересов и стремлений древнерусской нации, жизненно важных идей защиты Русской земли.

Когда учащиеся будут знакомиться с поэзией Ломоносова, надо показать те ее стороны, которые убедительнее всего говорят о достижениях русского классицизма, — стремление к возвышенному и благородному, служение общегосударственным интересам, вера в просвещение, в силу человеческого разума, в науку, призыв к миру как условию процветания народов, создание литературного языка и системы стихосложения, отвечающих природе русской речи.

Человек в литературе классицизма выступал как олицетворение высоких добродетелей или вместилище пороков. Но его жизненную сложность, противоречивость, его повседневные дела, чувства, желания классицизм еще не умел и не стремился воссоздать, ибо повседневное рассматривалось как чуждое высокому.

У Ломоносова образы царей и полководцев представляли собой поучительный идеал, который освещал путь к совершенству. Иное мы увидим в поэзии Державина, где встретим совершенно необычное изображение Суворова, дерзкое, как гений самого полководца:

Кто перед ратью будет, пылая,
Ездить на кляче, есть сухари.
В стуже и зное меч закаляя,
Спать на соломе, бдеть до зари...

Встреча восьмиклассников с Фонвизиным создаст возможность совсем близко подойти им к общему представлению о реализме (хотя здесь этот термин необязателен).

Многие ученые ныне относят творчество Фонвизина к просветительскому реализму, который, вырастая в недрах классицизма,

¹ Фридендер Г. М. Поэтика русского реализма. Л., 1971, с. 5.

рассматривал человека уже не только с точки зрения «чистого разума», но и выдвинул теорию среды, воспитания, социального воздействия на личность. Все это, так же как и социальную обусловленность, сложность, противоречивость человеческого характера в изображении Фонвизина, позволит показать работа над «Недорослем».

Важные открытия, принесет восьмиклассникам и Радищев. В его произведении много удивительных «прорывов в будущее»: и образ автора, в котором школьники скоро узнают предвестника не только декабристов, но и шестидесятников, и образы помещиков, купцов, чиновников, крепостных, интеллигентов, нарисованные с глубоким проникновением в их социальную сущность.

Когда начинается изучение литературы XIX в., появится необходимость говорить о преемственности и взаимообогащении романтического и реалистического направления русской литературы. Стремительное течение курса, когда творчество поэтов-романтиков Рылеева и Жуковского изучается лишь в обзорном порядке¹, заставляет искать и бережно использовать возможности сопоставлений, приоткрывающих динамику литературного процесса. Наиболее нагляден в этом отношении материал произведений, относящихся к историческому прошлому.

Обращение Пушкина к воссозданию времени «многих мятежей» конца XVI — начала XVII в., видимо, произошло не без влияния Рылеева.

«Ты около Пскова: там задушены последние вспышки русской свободы; настоящий край вдохновения — и неужели Пушкин оставит эту землю без поэмы», — писал Рылеев в Михайловское. Пожелание Рылеева исполнилось, только явилась на свет не поэма, а трагедия. Автор трагедии был вполне единоклубен с автором «Дум» в стремлении защитить русскую свободу. Но в изображении истории Пушкин совершил громадный шаг вперед.

Рылеевские «Думы» полны пламенного свободолюбия декабристского поколения. В них и сегодняшний юный читатель может воспринять, говоря словами самого поэта, «высоких дум кипящую отвагу», деятельную гражданственность. Персонажи «Дум», носящие имена исторических лиц, в том числе и Борис Годунов, — это выразители настроений автора, желающего показать, что и Россия богата примерами для подражания. Рылеев ищет в прошлом то, что может быть воспринято как настоящее. Признаки реального исторического быта появились только в «Иване Сусанине», что вызвало дружеское одобрение Пушкина.

В пушкинской трагедии ожили люди ушедшей исторической эпохи, воссоздан самый дух ее. Суть этого чуда — не в реставрации исторических деталей (их немного в трагедии), но в передаче взглядов, настроений, отношений людей прошлого, людей,

¹ Более обстоятельное изучение творчества Жуковского и Рылеева, как и других поэтов пушкинской поры, проводится на факультативных занятиях (см. соответствующую главу).

«погруженных» в эпоху, связанных с нею множеством нитей и потому сложных, противоречивых, меняющихся.

Таков у Пушкина и Борис — правитель, обладающий государственным умом. Он уважает просвещение, готов уничтожить сословные предрассудки, он думает о благе страны. В семье своей он — любящий отец. Пушкин рисует сложный, многогранный характер и показывает, как неограниченная власть калечит душу царя и губит государство. Чтобы достигнуть престола, Борису пришлось перешагнуть через кровь. Чтобы не лишиться власти, он неизбежно становится тираном. «Лишь строгостью мы можем неусыпной сдержать народ...» — убежден Борис. Но царствование приводит его к душевному краху:

Мне счастья нет. Я думал свой народ
В довольствии, во славе успокоить,
Щедротами любовь его сыскать —
Но отложил пустое попеченье:
Живая власть для черни ненавистна...

Так сам царь осознал, что между ним и народом лежит непроходимая пропасть. Впервые в русской литературе Пушкин в своей трагедии создает образ народа, сложный, противоречивый, наделенный и жаждой справедливости, и мудростью, и «слепотой», и бунтарством, и покорностью, образ грозной и решающей силы истории, еще не осознавшей себя. Раздумьям о народе в трагедии помогут и воспоминания о «Капитанской дочке».

Крайне важно, чтобы учащиеся узнали о том новом, что вносит «Борис Годунов» в отношении автора к образам своего произведения.

Прошлое воссоздается Пушкиным в свете проблем своего времени и ради решения этих проблем. Но автор никому из героев не поручает излагать свои взгляды: его позицию можно представить себе только на основе всего произведения в целом. Потому и актуальность пушкинской трагедии носит новаторский характер, она поражает не сегодняшними идеями, одетыми в условные одежды прошлого, но обнажением глубинных жизненных закономерностей, далеко во времени простирающих свое влияние.

Эти изменения в авторской позиции — один из основных признаков реалистической прозы и драматургии вообще.

Процесс вызревания реализма в лирике труднее уловить и показать в силу специфики этого литературного рода.

Одна из великих заслуг поэтов-романтиков в том, что они создали лирику, опираясь на традиции лиризма в русской литературе, идущие еще от «Слова о полку Игореве».

И пушкинская лирика родилась в лоне романтизма, хотя сразу же, еще в лицейский период творчества поэта, отличалась большим своеобразием.

На пушкинских «лирических уроках» мы возьмем немногие детали, чтобы показать главное: реализм лирики — не в бытовых

реалиях, а в том, как изображается высокое и прекрасное, к чему вечно устремлена лирика, как раскрывается отношение идеала к действительности. В романтической поэзии идеал неизменно где-то над миром, за пределами этой жизни. Потому-то на пути к нему так часто встает образ смерти. Иное мы заметим в пушкинской лирике. Стихотворение «Я помню чудное мгновенье...», как может показаться сначала, не сохранило ничего из тех событий, которые вызвали его к жизни. Здесь, кажется, нет изображения милой женщины: «гений чистой красоты», «мимолетное виденье», «голос нежный», «милые черты» — это не портрет, но впечатления, вызванные не только встречей, но и воспоминанием и мечтой. Здесь, кажется, нет и реальных событий. «Чудное мгновенье», «тревоги шумной суеты», «бурь порыв мятежный», «мрак заточенья» — это не столько факты биографии, знакомой учащимся, — встреча с Керн в Петербурге, ссылка на юг, затем на север, новая встреча, — сколько меняющееся душевное состояние поэта.

Но, вдумавшись, мы поймем: в стихотворении отразилось все, что было с поэтом, только в форме лирического обобщения. Это история его души, одновременно — история лучших людей его поколения, для которых неразделимы любовь, красота, поэзия, воля; наконец, это история нравственного развития любого человека, способного к очищению души красотой.

«Поэзия его чужда всего фантастического, мечтательного, ложного, призрачно-идеального, — писал Белинский о Пушкине, — она вся проникнута насквозь действительностью; она не кладет на лицо жизни белил и румян, но показывает ее в ее естественной, истинной красоте; в поэзии Пушкина есть небо, но им всегда проникнута земля»¹.

Такова может быть направленность подготовки учащихся к формированию начального понятия о реализме. Принципиально важно, чтобы эта подготовка была сквозной линией преподавания.

Само понятие возникает при подведении итогов изучения пушкинского романа. В анализ романа необходимо включить суждения и оценки Белинского, учащиеся будут работать над восьмой и девятой статьями из цикла статей критика о Пушкине.

Они примут с убеждением мысли критика, раскрывающие реалистическую природу пушкинского романа: «Прежде всего в «Онегине» мы видим поэтически воспроизведенную картину русского общества, взятого в одном из интереснейших моментов его развития. С этой точки зрения «Евгений Онегин» есть поэма историческая в полном смысле слова, хотя в числе ее героев нет ни одного исторического лица... В ней Пушкин является не просто поэтом только, но и представителем впервые пробудившегося общественного самосознания: заслуга безмерная!»².

¹ Белинский В. Г. Полн. собр. соч. М., 1955. т. VII, с. 339.

² Белинский В. Г. Полн. собр. соч., т. VII, с. 432.

На заключительном уроке, посвященном Пушкину как основоположнику русского реализма, понятие может быть дано уже в виде обобщенной логической конструкции. Ее можно представить себе следующим образом.

Реализм — художественное направление, которое сформировалось в России в 20—30-е г. и развивалось в течение всего XIX в. под влиянием нарастающего освободительного движения. Основоположником реализма в русской литературе явился Пушкин.

Реализм впитал в себя достижения предшествующей литературы, в частности литературы классицизма и романтизма, а также элементы реалистического изображения жизни, которые были еще в фольклоре, в древнерусской литературе и особенно широко сказались в творчестве Фонвизина, Радищева, Крылова, Грибоедова.

Реализм XIX в. называют критическим, потому что писатели, относящиеся к этому направлению, критически анализируют современную им действительность и во имя высоких общенародных и общечеловеческих идеалов выступают против социальных порядков, основанных на деспотизме и угнетении.

Русские писатели-реалисты XIX в. обращаются к художественному исследованию самых главных вопросов своего времени. Их интересует «судьба человеческая, судьба народная», они вскрывают закономерности развивающейся жизни и тем самым помогают людям увидеть путь к иной, лучшей действительности.

По определению Энгельса, писатель-реалист показывает «типические характеры в типических обстоятельствах», изображая человека и условия его жизни, он отбирает существенное и закономерное. В реалистических произведениях возникают человеческие образы во всей их жизненной сложности, многогранности, противоречивости, раскрываются исторические и социальные обстоятельства, под влиянием которых складывается человек.

Таковы общие тенденции и принципы в обучении школьников теории литературы и в формировании теоретико-литературных понятий.

ЛИТЕРАТУРА

- Беленький Г. И. Теория литературы в средней школе. М., 1976.
Зепалова Т. С., Мещерякова М. Я. Методическое руководство к учебнику-хрестоматии «Родная литература» для V класса. М., 1983.

УРОК ЛИТЕРАТУРЫ

Урок как основная форма организации учебной деятельности учащихся. В жизнь школы вошли индивидуальные и зачетные беседы, учебные экскурсии, внеклассные и факультативные занятия, но все эти формы работы не потеснили урока, а, наоборот, еще ярче выявили его ведущее место среди разнообразных видов организации учебной деятельности учащихся.

При всей неповторимости уроков есть в них и устойчивые

основания, определяемые самим предметом, логикой его познания, закономерностями возрастной психологии школьников. Это позволяет сформулировать основные требования к уроку литературы, многообразно реализуемые в конкретной практике.

✓ **Требования к современному уроку литературы.** Подготовка и проведение урока литературы требуют большого труда: нужно найти методическую концепцию урока, которая придаст ему целостность, отобрать материал, всесторонне его осмыслить, связать с предшествующими занятиями, продумать методы и приемы работы с классом и отдельными учениками. Наконец, нужно создать композицию урока, так его построить, чтобы это было естественно и для изучаемого произведения, и для класса.

Подобная последовательность не является случайной — она в самой общей форме отражает характер отношений между целью урока, его содержанием, методами и приемами обучения и построением урока. И хотя все эти элементы находятся в сложной взаимосвязи друг с другом, можно утверждать, что цель является наиболее общим генерализующим, а построение — наиболее зависимым элементом урока литературы. Как правило, изменение цели влечет за собой также изменение содержания, методов, построения урока. Напротив, один и тот же материал и одни и те же приемы работы могут быть использованы в различных по своему построению уроках литературы, а изменение построения не обязательно влечет за собой пересмотр всех остальных элементов. Поэтому, готовясь к уроку литературы, учитель не только представляет его себе целостно, но и последовательно продумывает цель, содержание, методы и приемы работы, структуру урока.

Цель — это фокус, вокруг которого организуется весь урок. Учитель решает разнообразные образовательные и воспитательные задачи, но важно, чтобы при этом была общая цель, цементирующая урок и связывающая его со всей системой уроков по теме.

В школе целостное художественное произведение как бы разрезается на куски — уроки. Учителю постоянно приходится учитывать, что урок длится 45 минут, а изучение произведения порой растягивается на месяц и более; от одного урока до другого проходит длительное время, насыщенное другими уроками и впечатлениями, часто не имеющими отношения к изучаемому. И все же у ребят должно остаться целостное впечатление обо всем произведении.

✓ Это возможно только в том случае, если урок будет завершенным, т. е. будет иметь свою концепцию, свою логику и свой стиль. Обладая целостностью, урок литературы должен быть связан с предшествующими и последующими занятиями, являясь необходимым звеном всей системы уроков по теме. В основе такой целостности лежит осознание основной цели каждого отдельного урока и всей системы уроков в целом.

Изолированность занятий друг от друга, отсутствие объединяющей задачи и как следствие — неумелый отбор материала, относящегося к теме, структурная аморфность, нечеткость логики — таковы наиболее характерные ошибки многих уроков литературы.

При изучении поэмы В. Маяковского «Владимир Ильич Ленин» часто, например, читают и комментируют подряд чуть ли не все произведение. В результате материал не укладывается в отведенное школьной программой время, изучение поэмы затягивается, эстетическое впечатление от нее слабеет, а интерес учеников гаснет.

Между тем можно каждое занятие объединить общей задачей и связать в единую систему, где каждый последующий урок как бы продолжит и разовьет предыдущий и все вместе они дадут целостное представление о произведении. Так, анализ вступления, являющегося своеобразной «увертюрой» к поэме, может подготовить школьников к самостоятельному ее чтению. Первая глава (строфы об умирающем негре, «капитализма портрет родовой», строфы о Марксе, лирические отступления и рефрены) покажет классу своеобразие поэтического стиля В. Маяковского. Литературно-музыкальная композиция по второй главе и анализ ключевых сцен — Ленин в Смольном, развернутая метафора «океан-революция» раскроют учащимся, как в поэтических образах воплощается основная мысль поэмы о все возрастающем и крепнущем единстве Ленина, народа и партии и как, в свою очередь, эта мысль определяет художественный метод Маяковского — метод социалистического реализма. И наконец, на заключительном занятии рассматриваются подготовленные учащимися доклады по основной проблематике поэмы — Ленин и история, человек и его бессмертие, новаторство Маяковского в поэме «Владимир Ильич Ленин».

Формулируя основную цель урока, учитель не только намечает его тематическое и концепционное единство, но в какой-то мере программирует и его эмоциональное настроение. Эмоциональное единство урока не имеет, конечно, ничего общего с единообразием. На каждом уроке должны быть и минуты раздумья, сосредоточенности, и минуты, когда в классе царит смех и оживление. Очень важно продумать общий эмоциональный рисунок урока. Для уроков литературы, во всяком случае, это имеет перво-степенное значение, ибо неумение предусмотреть или поддержать необходимый эмоциональный настрой может обесценить даже удачный замысел. Скажем, романтическое стихотворение «Парус» не терпит энергичного требования отвечать на вопросы, в то время как «Рассказ Хренова о Кузнецкстрое и о людях Кузнецка» не может анализироваться в элегическом тоне. А на уроке о «Хамелеоне» должен звучать смех. Если его нет, то что-то существенное утеряно, хотя анализ может казаться добротным.

Определение общей цели урока является в известной мере

итогом работы учителя над определенной темой (оно опирается на серьезные размышления над страницами книг, на знакомство с литературоведческими и методическими трудами по теме, на знание требований времени и особенностей классного коллектива и т. д.), и одновременно это исходный момент в работе над конкретным уроком, ибо, как уже говорилось, определение цели урока в известной мере программирует и его содержание.

✓ Содержание урока — понятие емкое, включающее и отбор материала, и его интерпретацию в соответствии с особенностями литературного произведения, задачами времени и спецификой школьного коллектива. Продумывая или анализируя урок, учитель встает перед необходимостью определить, насколько точно отобран материал, позволяет ли он реализовать замысел урока.

Скажем, на первом уроке по анализу «Повести о настоящем человеке» Б. Полевого учитель хочет познакомить учащихся с замыслом произведения. Поэтому он останавливает внимание ребят на послесловии и помогает в общих чертах осмыслить композицию повести, отражающую этапы духовного становления Мересьева, формирование настоящего человека. На втором уроке — «Мужество, выдержка и единство советского народа в Великой Отечественной войне» соответственно рассматривается первая часть повести, где эпизоды героической борьбы Мересьева за жизнь неразрывно связаны с показом самоотверженной борьбы всего народа с фашистами. На третьем уроке ставится проблемный вопрос: «Кого из героев повести мы можем назвать настоящим человеком?» Тут отбираются страницы о комиссаре Воробьеве, враче Василии Васильевиче и других людях, помогающих Мересьеву вернуться в строй. «Почему Полевой назвал свое произведение «Повестью о настоящем человеке»?» — такова тема четвертого урока. На этом уроке анализируются эпизоды боевой жизни Мересьева и те его поступки, которые позволили ему вернуться в строй. Наконец, тема заключительного урока — сравнение кинофильма и повести или сопоставление повести Полевого и рассказа Д. Лондона «Любовь к жизни». Соответственно для этого занятия отбираются уже не отдельные сцены, а беседа идет о ключевой проблеме произведения, по-разному решенной авторами: «В чем источник мужества и упорства человека в борьбе за жизнь?»

Обдумывая содержание урока, учитель также озабочен тем, чтобы у школьников выработалось правильное отношение к изображенному, чтобы осмысление материала велось на уровне достижения современной научной мысли, а произведение оценивалось бы с партийных позиций.

Например, в IV классе учитель раздает ребятам карточки, где перечислены качества людей: справедливость, жестокость, чувство собственного достоинства, заносчивость, чувство товарищества и т. д. Дети должны подчеркнуть черты характера, присущие одному из героев повести А. Гайдара «Тимур и его

команда» и доказать правильность своей точки зрения. Работа выполняется по колонкам: одна колонка говорит о Тимуре и Жене, другая — о Квакине и Фигуре.

Игровой характер задания вызывает активность четвероклассников. Они работают охотно, с интересом. Но все же оценить положительно такой урок нельзя, так как он прививает неверное представление о художественном произведении, приучает игнорировать его событийную линию и конфликт; в книге читатель начинает воспринимать не героев, а схемы людей. Ученикам впоследствии трудны бывают уроки, где образ-персонаж как бы вырастает из анализа ключевых сцен, каждая из которых рассматривается под определенным углом зрения.

Если урок отличается высоким научным уровнем, то он развивает эстетическую культуру учеников, формирует у них мировоззрение. И напротив, упрощенность трактовок, выхолощенность анализа, бедность содержания — одним словом, невысокий теоретический уровень урока притупляет его воспитательную силу, а порой приводит к отрицательным результатам. Научность анализа и партийность в оценке литературных произведений — важнейшие требования к содержанию урока, так же как и связь его с жизнью. Сегодня, когда в мире идет жестокая идеологическая война, большое значение приобретает насыщенность урока социальными и нравственными проблемами, актуальными для воспитания учащихся.

Сопоставим в плане их воспитательного воздействия два урока, где анализируется жанровая специфика «Вишневого сада». На первом из них предлагаются разнообразные варианты прочтений и театральные воплощения пьесы, «направленные на то, чтобы раскрыть «зашифрованный» комизм, комедийность достаточно грустных драматических ситуаций, характеров, судеб». На втором — «Вишневый сад» предстает как пьеса о времени, рассматриваются взаимосвязи между разномасштабными представлениями о времени, которыми так богато это драматургическое произведение А. П. Чехова. Рассматривается бытовое, календарное, «личное» и «историческое» время (прошлое, настоящее и будущее персонажей и самого вишневого сада в его прямом и символическом значении) и, наконец, Время как философская категория, время, которое произносит суд над человеком и человечеством¹.

Оба урока полезны, но воспитательное воздействие второго на школьников более глубоко: эстетический анализ позволил здесь поднять важнейшие философские, социальные и нравственные вопросы современности.

Существенным критерием в подходе к уроку должно стать умение учителя максимально полно использовать разнообразные

¹ См. подробнее описание этих уроков в кн.: Зепалова Т. С. Уроки литературы и театр. М., 1982, с. 130—131.

воспитательные возможности, заключенные в произведении. При чем особо подчеркнем, что воспитательное воздействие урока литературы отнюдь не усиливается беседами откровенно этического характера или искусственным осовремениванием произведения.

✓ Воспитание на уроках литературы должно проводиться не только на материале литературы, но и средствами литературы. Оно предполагает вычлeнение общечеловеческих проблем, заключенных в произведении, выявление авторской позиции и соотнесение ее с нашими современными взглядами на ту или иную проблему, а не лобовые дидактические вопросы и вневременные решения.

«Если ты «духовной жаждою томим», — пишет один из учеников, — то тебе не могут быть чужды Онегин и Печорин, Раскольников и Карамазовы, Пьер и Андрей». Комментируя это замечание ученика, Л. С. Айзерман справедливо замечает: «Верно, конечно. Ну, а если не томим? В том-то и состоит важнейшая задача учителя литературы, как и самой литературы, чтобы не только утолять духовную жажду — пробуждать ее. Утолять, пробуждая. Пробуждать, утоляя. А это возможно только в том случае, если мы будем на своих уроках идти к ученику и вместе с тем от ученика к литературе, к познанию через нее жизни и человека»¹.

И в этом плане далеко не всегда наиболее эффективными оказываются прямые параллели с современностью. Гораздо глубже воспитательное воздействие на учащихся таких уроков, где ассоциации с современностью и жизненным опытом школьников остаются в подтексте, где общечеловеческое звучание образа раскрывается не прямо, а как бы вторым, интимным для каждого ученика планом. Так, когда в классе обсуждается подвиг Данко, учитель побуждает учащихся задуматься над тем, почему М. Горький испытывает своего героя в такой сложной ситуации и стоило ли Данко жертвовать собой, если освобожденные люди забыли своего спасителя².

Серьезный ответ на эти вопросы требует тщательного текстуального анализа, проникновения в чувства и мысли автора, однако одновременно с не меньшей силой в ответах ребят будут отражаться их нравственные убеждения и ценностные ориентации. Каждый неизменно будет решать и для себя вопрос, что такое подвиг и что он дает людям и человеку, его совершившему, хотя открыто никто скорее всего не будет соотносить ответ со своим личным опытом. Воспитательное воздействие беседы здесь уходит в подтекст, но от этого она не становится менее действенной.

¹ Айзерман Л. С. Уроки нравственного прозрения. М., 1983, с. 13.

² См. в кн.: Перевозная Е. В. Нравственное воздействие литературы. Минск. 1981, с. 181.

Воспитательная ценность урока зависит не только от содержания — большую роль здесь играют методы и приемы работы. К обдумыванию их и должен перейти учитель, когда содержание урока им определено.

Методы и приемы работы на уроке также не могут быть оценены однозначно: требуется учет и специфики произведения, и своеобразия ученического коллектива.

В основе школьного изучения литературы лежит сам процесс художественного восприятия, сам путь приобщения к творчеству художника, путь эстетических открытий, нравственных постижений. В искусстве главное не конечные выводы (хотя и они, конечно, нужны), а процесс движения к ним. Поэтому одним из важнейших требований к уроку литературы становится соответствие путей, методов и приемов анализа природе изучаемого произведения.

Обратимся к конкретному примеру — уроку по анализу басни Крылова «Волк и Ягненок». Довольно распространен следующий план урока по этой басне: вначале учитель рассказывает об условиях жизни крестьян крепостной России, затем выразительно читает басню, предлагает раскрыть ее аллегорию и определить черты характера Волка и Ягненка. В заключение ребята находят мораль басни и иллюстрируют ее небольшими рассказиками.

Такой урок построен четко, вполне доступен пятиклассникам и даже в какой-то мере интересен им. И все же методы и приемы работы, предлагаемые учителем, не помогают детям воспринять басню Крылова как маленькую сценку, полную жизни и движения, а поспешное раскрытие аллегорического смысла басни, не опирающееся на конкретное видение ученика, не активизирует его непосредственное восприятие. Басня в этом случае воспринимается как иллюстрация правильной мысли, а не как художественное произведение.

А теперь рассмотрим другой урок о той же басне. Ребята готовят ее инсценировку, представляют себе героев. Причем не только в эпитетах, которые дети отбирают, чтобы нарисовать Волка и Ягненка («огромный», «лохматый», «страшный» — «маленький», «беленький», «слабенький» и т. д.), но и в интонации, с которой они произносят эти эпитеты, чувствуется отношение к басенным героям. Затем ребята следят за тем, как по мере развития действия меняются интонации героев; попутно выясняется, какие слова нужно особо выделить, где нужны интонационные переходы и т. д. Ученики стремятся передать свое понимание образа. В заключение объявляется конкурс на лучшее исполнение басни. Дома ученики заучивают басню наизусть и определяют ее аллегорию. Прием драматизации помог детям постепенно войти в образы, побудил их вслушаться в меткое слово Крылова. В итоге первоначальное восприятие учащимися басни углубилось, а чувства ребят обогатились мыслью.

Глубина постижения учениками материала на уроке опре-

деляется в числе прочего и умелым сочетанием различных заданий. Поэтому методы и приемы работы на уроке должны быть продуманы с точки зрения того, насколько эффективно помогают они вести учеников от простого к сложному, от незнания к знанию, насколько они стимулируют активность всего класса и отдельных учеников. Одним из главных дидактических принципов ведения урока Рыбникова считала сочетание деятельности учителя, класса и отдельного ученика. «Ученик, — писала Рыбникова, — должен ясно понимать поставленную задачу, предъявленное ему учителем требование, участие учителя в разрешении поставленной задачи, характер работы класса и степень своей личной ответственности в этой общей работе»¹.

В практике преподавания можно встретиться с двумя крайностями: либо учитель предлагает цепочку вопросов, приводящих ребят к выводам, которые понятны и без специальных наблюдений; либо, наоборот, задание слишком трудно для учеников, но учитель не помогает ребятам, и нужное задание, по существу, не реализуется.

На хорошем уроке постоянно ощущаешь, как, ориентируясь на восприятие учеников, учитель ведет их за собой, углубляя понимание ими произведения. Ставя ту или иную задачу, он принимает во внимание и ее значение, и то, насколько она интересна и доступна всему классу и отдельным школьникам, и то, какие дополнительные вопросы нужно поставить, чтобы ее решить.

Покажем на конкретном примере — фрагменте заключительного урока по «Ревизору» — как учитель может руководить поиском учеников. Цель здесь — включить класс в дискуссию современников писателя о его комедии.

Вначале демонстрируются кадры учебного фильма «Гоголь — обличитель николаевской России», где удачно экранизирована сцена из «Театрального разезда» и критики Гоголя как бы воочию предстают из экрана. Внимание ребят активизировано, это позволяет поставить перед классом сложный вопрос: «Почему Гоголь не ввел в комедию ни одного положительного героя и можно ли на этом основании, как это делали его современники, говорить, что «Ревизор» — клевета на Россию?»

Обсуждение вопроса требует серьезного умственного напряжения — не все семиклассники могут активно участвовать в решении таких проблемных ситуаций. Инициатива неизбежно переходит к сильным ученикам. Уроки, на которых в течение какого-то времени высказываются только сильные ученики, нужны: они открывают много нового всему классу. Однако нельзя на длительное время выключать из активной работы основную массу учащихся (особенно в младших и средних классах). Поэтому сложное задание (опровержение неверного мнения) важно предварять и

¹ Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения, с. 134.

завершать заданием, доступным и увлекательным для всех учащихся. В данном случае создавалась игровая ситуация, когда ученики должны были отгадать (и доказать), кому из чиновников принадлежит та или иная реплика и кому первому могла прийти в голову та или иная мысль. Скажем, кто из чиновников первый заговорил о том, что Хлестакову надо дать взятку, или кто мог предложить такой вариант обмана ревизора: «Вот, мол, пришли по почте деньги, неизвестно кому принадлежащие» и т. д. (перед этим учитель пересказывает I явление IV действия комедии, которого нет в хрестоматии). Не все семиклассники могут убедительно аргументировать свои суждения, но принять участие в этой литературной игре стремятся все. В результате ребята убеждаются, как ярко индивидуализировано у Гоголя каждое действующее лицо и как неправы были критики Гоголя, утверждая, что герои «Ревизора» — маски, карикатуры. В результате «опровержение» критиков выросло не из логической беседы, а явилось результатом выполнения игрового задания.

На уроках литературы в сложном взаимодействии предстает деятельность учителя и ученика. И хотя внешне на современном уроке на первый план часто выступает ученик, фактически при активизации преподавания роль учителя усложняется: он дирижер, который направляет всю деятельность класса.

Чтобы она протекала гармонично, изложение материала на уроке должно быть разным по структуре. Учитель предварительно решает, когда целесообразно излагать готовую информацию, когда уделить внимание чтению или прослушиванию пластинок, а когда — решению проблемных вопросов; какая часть заданий должна быть изучена учениками в процессе самостоятельного поиска, а какая путем выполнения доступных им несложных заданий. Причем если в младших и средних классах надо предлагать разные виды деятельности — чередовать сложные и сравнительно простые задания, то в старших классах нет такой необходимости. Все 45 минут старшеклассники, например, могут выполнять самостоятельно поисковое задание или участвовать в эвристической беседе и т. д. Но в этом случае учитель должен продумать характер их деятельности на последующих уроках и предложить им задания, развивающие различные стороны их личности.

Изучая, например, пьесу М. Горького «На дне», ученики конспектируют лекцию учителя о театре начала XX в.; выполняют самостоятельно работу, проясняющую восприятие ими пьесы; слушают запись фрагментов пьесы в исполнении артистов МХАТа; сами читают отдельные явления в лицах; отвечают на проблемные вопросы («Можно ли считать ночлежников «отбросами» общества? Какой момент действия является кульминационным?» и т. д.). Наконец, десятиклассники выполняют небольшие задания исследовательского характера (составляют мизансцены, обдумывают режиссерские ремарки, сопоставляют различные

сценические трактовки образов и др.) и пишут итоговое сочинение.

В целом чередование различных методов обучения должно быть так продумано, чтобы развивались различные читательские качества учеников — их эстетическое чувство, воображение, память, ассоциативная и логическая мысль, чувство слова и т. д.

Как мы уже говорили, завершается сложный процесс подготовки к уроку литературы работой над его построением, в котором выявляется вся деятельность учителя и ученика. Этот итоговый этап приготовления окончательно оформляет замысел урока.

Структура урока литературы. Вопросы структуры урока принято выделять в самостоятельную проблему.

В 40—50-х гг. построение урока литературы основывалось на сцеплении опроса, изучения нового материала и закрепления. Такое построение урока как бы повторяло основные этапы воспроизводящего обучения: «Запомни, повтори, расскажи». Но постепенно эта жесткая структура перестала отвечать практике, где четкое разграничение между опросом, новым материалом и закреплением уступило место более сложным связям¹. Так возникла необходимость исследовать структуру современного урока.

В Было установлено, что урок в условиях развивающего обучения состоит из взаимосвязанных учебных ситуаций. Учебную ситуацию называют логической и эмоциональной частью урока, его «клеточкой», структурной единицей. И это справедливо, так как учебная ситуация является заданием, которое можно считать этапным в достижении цели занятия.

Построение урока решается на двух уровнях: на уровне общей организации урока и на уровне организации отдельных учебных ситуаций. Построить урок в целом — это значит установить последовательность учебных ситуаций и так связать их между собой, чтобы концепция урока оказалась реализованной. Необходимо продумать и каждую отдельную учебную ситуацию: прояснить ее цель, отобрать материал, решить, какие методы обучения следует использовать, представить себе, как ученики справятся с заданием и какие вспомогательные вопросы могут понадобиться. Недооценка каждого из этих моментов может снизить эффективность урока. Если недостаточно согласованы и связаны отдельные учебные ситуации, это влечет за собой фрагментарность урока, либо ведет к неоправданным повторениям, или, наоборот, какие-то существенные части оказываются опущенными. Невнимание же к отдельным ситуациям часто становится причиной того, что они не реализуются, и это тоже нарушает целостность урока.

Основной подход к построению урока в условиях развивающего обучения опирается на многолетний опыт передовой методики, так как лучшие методисты и учителя всегда стремились активизи-

¹ См. об этом в разделе, посвященном опросу и учету знаний.

ровать деятельность учащихся. Так, например, все уроки, приведенные М. А. Рыбниковой в ее книге «Очерки по методике литературного чтения», по существу представляют собой ряд взаимосвязанных заданий, которые можно назвать этапными в достижении поставленной на уроке цели; пользуясь современной терминологией, можно сказать, что эти уроки состоят из взаимосвязанных друг с другом учебных ситуаций.

Покажем возможный ход работы над построением двух уроков по «Горю от ума», один из которых открывает, а другой завершает изучение произведения.

Когда в классе впервые читаются страницы из комедии Грибоедова, то важнее всего вызвать интерес к судьбам героев, к развитию действия, к прекрасным стихам. Это заставляет при анализе I действия основное внимание уделять выразительному чтению, сокращая собственно аналитическую работу.

Комедия открывается пространной экспозицией, которая знакомит с основными героями, затем следуют встречи Чацкого и Софьи, Чацкого и Фамусова — завязка, обнаруживающая конфликт между Чацким и окружающими его людьми. Соответственно при изучении I действия целесообразно выделить три композиционных центра и дать учащимся возможность высказать первые впечатления от прочитанного. План беседы может быть примерно таким:

1. Как относятся все живущие в доме Фамусова друг к другу? В чем проявляется неискренний характер этих отношений?

2. Какое впечатление произвела встреча Чацкого и Софьи на каждого из них? Встречаются они как друзья или как чужие друг другу? Как представлял себе эту встречу каждый из них и как она произошла?

3. Как встречаются Фамусов и Чацкий в I действии комедии? Что мог чувствовать и о чем мог думать каждый из них?

Таким образом, в уроке выделяются три связанные и как бы подготавливающие друг друга ситуации. ~~Когда последовательность их установлена, следует подумать, как они должны быть связаны.~~ Сделать это на данном уроке нелегко: речь идет не только о логической зависимости (она определяется событийной линией комедии и затруднений не вызывает), а о создании в каждой части урока определенного настроения, созвучного произведению. Так, важно, чтобы приезд Чацкого в сознании учащихся ассоциировался с появлением свежего, искреннего чувства, как бы врывающегося в мир лжи и неискренности, а дружеский характер первой встречи Фамусова и Чацкого не скрывал бы драматических нот, ощутимых уже в конце I действия, когда Чацкий, почувствовав холодность Софьи, испытывает первое страдание из того «миллиона терзаний», которые ему предстоит перенести.

Создать на уроке атмосферу искусства и нужное настроение бывает трудно, так как беседа, прерывающая чтение, помогая ученику воспринять прочитанное, по своему эмоциональному

тону может расходиться с текстом. Поэтому обобщения учителя и переход к новой части урока должны вновь настроить класс «на нужную волну».

Когда построение урока в целом продумано, нужно представить себе каждую отдельную ситуацию. По условиям времени I действие комедии нельзя полностью прочитать на уроке. Значит, следует отобрать явления, которые прозвучат в классе, связать их между собой, возместив пропущенное пересказом. Чтение одного-двух явлений можно заменить прослушиванием пластинки, а иногда просмотром кинофрагментов. Иногда целесообразны небольшие остановки типа комментария — размышления учителя. Таким образом, при решении отдельной ситуации вновь составляется своеобразная композиция. При этом учитель продумывает, какое место в решении каждой учебной ситуации будет отведено самому учителю, классу в целом и отдельным ученикам.

Для сравнения охарактеризуем построение заключительного занятия по «Горю от ума». Здесь усиливается момент осмысления, а необходимость в чтении и пересказе эпизодов отпадает (ученики уже «вошли» в произведение).

Обобщающим заданием на этом уроке становится объяснение смысла заглавия комедии. Вначале (первая учебная ситуация) ученикам предлагается объяснить, как они понимают этот смысл. Восьмиклассники понимают, что Чацкий противопоставлен всем действующим лицам, умнее и благороднее всех, но им неясно, почему его противникам отказано в уме. Так обнаруживается необходимость вернуться к освоенному, казалось бы, произведению.

Слова «ум», «умный», «неумный», «глупый», «деловой» и т. д. в комедии Грибоедова встречаются в разных значениях и относятся к разным действующим лицам. Поэтому последующие учебные ситуации посвящены разным героям, но строятся по единому плану: ученики приводят цитаты, где говорится об уме (или глупости) того или иного героя (домашнее задание), затем общественная и личная судьба основных персонажей соотносится с их «умом», и, наконец, выясняется, какое влияние на их судьбы оказывала социально-политическая обстановка России первой четверти XIX в.

Вначале в центре внимания класса несложный образ — Скалозуб (вторая учебная ситуация). И высказывания действующих лиц, и поведение самого Скалозуба не оставляют сомнения, что он человек весьма ограниченного ума. Однако это не мешает ему быстро продвигаться по служебной лестнице и считаться завидным женихом. Почему же столь стремительна и успешна его карьера? Скалозуб нужен реакционному лагерю как неразмысляющий противовес вольнодумству.

В следующей учебной ситуации — в связи с образом Молчалина — речь идет о разном значении самого понятия «ум»: в устах Чацкого и Фамусова. В результате беседы ученикам оказываются

близки слова Белинского: «Молчалин глуп, когда дело идет о чести, благородстве, науке и подобных высоких предметах, но он умен, как дьявол, когда дело идет о личных выгодах». Молчалин тоже быстро делает карьеру, он тоже «нужный».

Четвертая учебная ситуация посвящена Фамусову, который колоритнее и богаче по своей натуре, чем наглый, но бесцветный Молчалин или недалекий Скалозуб. Убедиться в этом ученики смогут, получив домашнее задание сравнить речь трех этих героев, особенно «крылатые слова» всех троих.

И наконец, Чацкий — тот, чью судьбу и характеризуют слова «горе от ума». Общественный характер «горя» Чацкого обычно понятен восьмиклассникам. Но связана ли личная драма Чацкого с его общественно-политическими взглядами или она существует самостоятельно? Учащиеся убеждаются, что размежевание двух лагерей захватывало не только социальные и бытовые сферы жизни, но и интимные чувства.

Наконец, на завершающей урок ситуации ставится вопрос о значении людей типа Чацкого, о том, нужны ли они и имеет ли смысл их «милльон терзаний».

Если в первом из описанных выше уроков каждая последующая учебная ситуация как бы вырастает из предыдущей и тесно связана с ней, то на данном уроке применено кольцевое построение. Открывающая и завершающая урок учебные ситуации являются как бы завязкой и итогом урока и соотносятся с каждой из четырех учебных ситуаций (посвященных Скалозубу, Молчалину, Фамусову, Чацкому).

Значительно отличаются по своему характеру переходы между учебными ситуациями в этих двух уроках. На вступительном уроке переходы должны устранить возникновение возможных диссонансов между чтением эпизодов и беседой, помочь создать определенный эмоциональный настрой и в конечном итоге — определить своеобразную композицию урока. На заключительном же занятии отдельные учебные ситуации достаточно самостоятельны, и связь между ними носит прежде всего логический характер, соединяя рассказ об отдельных героях в единое целое, в разговор, заявленный в заглавии комедии. Главное здесь — мысль, ее движение, ее развитие. Эмоциональность же рождается динамикой мысли.

Оба эти урока сравнительно просты в структурном отношении, но на основании их можно видеть, каких усилий требует от учителя продумывание каждой ситуации и определение общего построения урока.

Являясь самым зависимым, самым опосредованным элементом урока, построение тем не менее оказывает существенное влияние на его эффективность и воздействует на характер преподавания в целом.

Так, если в IV—VI классах в построении урока отсутствует гибкость, учебные ситуации однообразны и не расчленяются на

ряд более частных вопросов, а сложные вопросы не чередуются с легкими, то учитель, не замечая этого, начинает снижать уровень преподавания литературы. Движение на таких уроках осуществляется только за счет смены материала, что в конечном счете мало продвигает литературное развитие школьников. Если организация урока недостаточно продумана, это приводит к неоправданной затрате сил и учителя и учеников и к непомерному увеличению удельного веса лекции. В результате учитель целиком или частично возвращается к обучению, построенному на передаче готовых знаний, а его урок тяготеет к традиционной схеме: опрос, рассказ учителя, домашнее задание.

Таким образом, находясь в зависимости от целей урока, его содержания, методов и приемов работы, построение, в свою очередь, оказывает определенное воздействие на весь урок, а следовательно, и на характер преподавания литературы, в целом.

Урок
Метод
Классификация уроков литературы. Ориентироваться в многообразии уроков литературы помогает классификация уроков, деление их на типы и виды. Ни в дидактике, ни в частных методиках нет в настоящее время единой общепризнанной типологии урока, и существует ряд принципиально различных подходов при обосновании типов уроков литературы.

✓ В основе одного из них лежит анализ особенностей процесса обучения, его составных частей. Еще в 30-х гг. В. В. Голубков писал: «Необходимо, чтобы каждый урок по литературе имел точно определенную цель, чтоб он расширял знания учащихся и упражнял его в каком-либо навыке, чтобы он поднимал его на какую-то новую ступень литературного развития. В зависимости от характера этих частных целей можно говорить о видах /уроков»¹. Выделяются следующие уроки: вступительное занятие, чтение, ориентировочная беседа, анализ произведения, изучение дополнительного материала, подведение итогов, учет.

✓ Эта типология сыграла свою роль в истории методики. Однако в связи с развивающим характером обучения в ней не указывается характер деятельности учащихся, неясно также, как указанные типы уроков влияют на характер организации материала. Не случайно многие из перечисленных типов занятий в реальной практике чаще всего не выделяются в отдельный урок, а являются лишь его компонентами.

Другой подход основывается на структуре литературы как учебного предмета, и соответственно выделяются уроки изучения художественного произведения, теории и истории литературы, уроки развития речи. Н. И. Кудряшев, с именем которого связано выдвижение этой типологии, вводит также более частное понятие — вид урока литературы — и предлагает следующую классификацию:

¹ Цит. по кн.: Роткович Я. А. Методика преподавания литературы в советской школе. Хрестоматия. М., 1969, с. 305.

- I. Уроки изучения художественных произведений.
 1. Уроки художественного восприятия произведения.
 2. Уроки углубленной работы над текстом.
 3. Уроки, обобщающие изучение произведений.
- II. Уроки изучения теории и истории литературы
 1. Уроки формирования теоретико-литературных понятий.
 2. Уроки изучения научных литературно-критических статей.
 3. Уроки по биографии писателя.
 4. Уроки по историко-литературным материалам.
 5. Уроки, обобщения, повторения опроса.
- III. Уроки развития речи
 1. Уроки обучения творческим работам по жизненным впечатлениям и по произведениям литературы и искусства.
 2. Уроки обучения устным ответам и устным докладам.
 3. Уроки обучения сочинениям.
 4. Уроки анализа сочинений.

Данная типология уроков ценна тем, что 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.).

В последние годы в дидактике делаются попытки разработать типологию уроков, основывающуюся на структурных особенностях уроков, классифицировать уроки в зависимости от их построения. Можно выделить — как это было показано выше на примере комедии «Горе от ума» — уроки с четкой структурой, где ясно вычленяются учебные ситуации и превалирует логическая связь между ними, и уроки, где учебные ситуации как бы пересекают друг друга, образуя сложную систему взаимосвязей, носящих не только, а иногда и не столько логический, сколько ассоциативный характер. Нередко в практике учителя называют такие уроки полифоническими. Однако разработка такой типологии уроков литературы — дело будущего.

ЛИТЕРАТУРА

- Айзерман Л. С. Уроки литературы сегодня. М., 1974.
 Кудряшев Н. И. О типах и видах уроков литературы (к постановке проблемы). — Литература в школе, 1974, № 5.
 Станчек Н. А. Построение урока литературы и развивающее обучение. — Литература в школе, 1979, № 1.
 Урок литературы / Сост. Т. С. Зепалова, Н. Я. Мещерякова. М., 1983.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Планирование как основа творческого преподавания. Организация преподавания литературы связана со всеми сторонами литературного образования в школе, поэтому так или иначе о ней идет речь во всех главах этой книги. Но есть в работе учителя организационная основа — перспективное планирование. М. А. Рыбникова заметила, что одна из самых главных опасностей в работе словесника — бессистемность. Система в преподавании не возникает сама собой, просто потому, что есть программа и учебник. Ее нужно создать.

Учитель опирается на творческую фантазию, чтобы представить себе последовательность работы, ее примерное распределение, вообразить сколь возможно живее будущие уроки — и сделать все это с таким опережением каждого этапа работы, чтобы и сам учитель, и учащиеся успели как следует подготовиться. Только видя перспективу в преподавании, можно формировать систему научных понятий о литературе в сознании школьников, развивать их устную и письменную речь, читательскую культуру.

Начинающие учителя нередко полагают, что главное — это найти материал, а применить его в преподавании уж как-нибудь удастся. На самом деле все обстоит сложнее. Материал для работы как раз относительно доступен: текст произведения имеется, методические и литературоведческие труды, посвященные теме, найти можно. Но реализовать материал в системе уроков с их неизбежным лаконизмом, стремительностью, организовать плодотворное сотрудничество учителя и класса, направить развитие учащихся — это оказывается труднее всего.

Наиболее опытные и умелые учителя, творчески понимающие свое дело, высоко ценят четкую, целенаправленную организацию — прочную основу преподавания.

Основа творческой организации — методический замысел, т. е. идея, объединяющая задачу, которая может быть решена в работе над темой, и средства ее решения. В замысле всегда отражится восприятие художественного произведения учителем, его представление об учениках, об уровне и возможностях их развития, его понимание целей преподавания. Поэтому одна и та же тема у разных словесников или у одного учителя в разных классах планируется по-разному. В работе каждого педагога

неизбежны пробы, сомнения, поиски лучших вариантов. В итоге возникает решение, которое в данных условиях представляется наиболее удачным.

Поиски системы в преподавании неизбежно выводят учителя за рамки одного, ближайшего урока: ведь урок реально живет во взаимодействии с другими, в единстве темы, раздела, всего курса.

«В сложной методической инструментровке современного обучения,— говорит учитель-словесник Ю. Л. Львова,— определяющим является не только замысел одного урока, но и система уроков по всей теме, что создает перспективность воспитывающего обучения, позволяет организовать учащимся «завтрашнюю радость», по меткому выражению А. С. Макаренко»¹.

В передовом опыте немало ценных приемов планирования. Наибольшее распространение за последние годы приобретает планирование в виде карточек, подобных тем, что с давних пор применяются в научных исследованиях. Учитель составляет краткую схему, охватывающую определенную часть курса, и затем на карточках намечает планы уроков, группируя их по темам. Карточки удобны, поскольку их можно свободно дополнять, перемещать, заменять, совершенствуя план. Обычно они заполняются с одной стороны: вторую учитель использует для заметок по ходу работы (замечания о том, что удалось, что следует изменить, запись мыслей, интересных суждений учащихся и т. д.). Таким образом, карточки превращаются в своеобразный план-дневник, по ним легко восстановить реальные этапы работы; они могут стать основой для обобщения опыта, эксперимента, исследования.

В многообразии методических замыслов и планов есть общие принципы. О них говорится далее на примерах изучения творчества Л. Толстого в IV, VII и IX классах.

От педагогической задачи к плану темы. В IV классе изучают рассказ Л. Толстого «Кавказский пленник». Программа отводит на него 3 урока.

Рассказ написан специально для детей и в принципе вполне им доступен. Без всяких усилий учителя они увлекутся чтением, будут сочувствовать Жилину, презирать Костылина, восхищаться Диной, возненавидят тех, кто требовал убить пленников... Но это еще не значит, что десятилетние читатели поняли рассказ так, как он задуман и написан автором. Доступность, по справедливому замечанию Г. А. Гуковского, еще не означает легкости. Как всякое истинное произведение искусства, рассказ бесконечно глубок, есть в нем такие мысли и чувства, которых дети сами не откроют — им не хватит для этого жизненного и читательского опыта.

¹ Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя. М., 1980, с. 18.

Программа предусматривает, что ученики должны постичь нравственную основу «Кавказского пленника». Но что значит нравственная основа рассказа? Это нравственное отношение писателя к изображаемым людям и событиям, которое, как думал сам Толстой, создает единство художественного произведения и не может быть вычитано из отдельных его частей, а возникает во взаимосвязи и взаимодействии всего, что есть в произведении.

В «Кавказском пленнике» все пронизано любимой идеей писателя — идеей братства людей, которое должно быть утверждено на земле усилиями всех и каждого, вопреки национальной и политической розни, вопреки вражде и ненависти.

Нет сомнения, что углубиться в рассказ, добраться до его нравственной основы очень важно для развития школьника-читателя. Но учителя и учеников ждут немалые трудности. Детям, например, сразу запоминается злой старик с костылем, который требовал убить пленных. Что же узнал о нем Жилин? Оказывается, старик «первый джигит был», «много русских побил», у него было восемь сыновей и все погибли: семерых убили русские солдаты, а восьмого старик сам убил за то, что тот «предался русским». Проще всего сказать, что старик — зверь, потому и убил сына. Что же тогда говорить о Тарасе Бульбе в VI классе? Нет, здесь у Толстого несравненно более глубокая мысль. Ее можно понять так: не потому люди враждуют, что злы от природы, но они становятся злыми, враждуя друг с другом, не умея или не желая понять друг друга.

Можно ли жить по-иному? Вот Жилин не хочет зла старику, но хочет узнать, как старик живет, видимо, чтобы понять, что это за человек, почему такой. У Жилина вообще мудрое сердце. В бою, защищаясь, он храбр и решителен. Но при этом добр и расположен к людям, он хочет и способен их понять — и Костылина, и злого старика, и своего хозяина, и его дочку Дину... Может быть, это и есть самое драгоценное человеческое свойство, излечивающее людей от вражды? Ведь оно заразительно в неменьшей степени, чем злоба: и Абдул-Мурат признается, что полюбил пленника, и многие в ауле начинают относиться к нему с уважением, а уж Дина полюбила его всем сердцем... Но почему же горцы не отпускают пленников, требуют выкупа, преследуют бежавших, как диких зверей, бросают в яму, грозятся запереть в случае нового побега? Только Дина верна до конца своей любви и спасает Жилина, рискуя собою: ей, конечно, грозит тяжкая кара. Как же она решилась нарушить обычаи родного аула, обмануть отца?

Много еще трудных вопросов встанет перед учениками на уроках. Затем им будет интересно думать, искать, спорить, а не повторять то, что и так ясно каждому.

Продвигаясь в глубь рассказа, будем накапливать сведения о взаимосвязи событий — этого требует программа: надо подготовить учеников к освоению таких понятий, как рассказ, сюжет.

Сами-то события дети замечают и без помощи учителя, ими в первую очередь интересуются. Задача учителя — выяснить художественный смысл, таящийся в сцеплении событий. Например, дети следят напряженно, как пытаются уйти от погони Жилин и Костылин. «Лошадь под Жилиным... как на крыльях взнесла его на кручь». Дальше еще более многозначительная деталь: скачет Жилин от преследователей и думает: «Матушка, вынеси, не зацепись ногой...» Совсем по-другому показал Толстой, как скакал от татар Костылин: «Плетью ожаривает лошадь то с того бока, то с другого. Только в пыли видно, как лошадь хвостом вертит». Потом еще мы выясним, что лошадь Жилина не выдала своего хозяина, скакала во всю мочь, пока ее не подстрелили, а лошадь Костылина, по его словам, «стала под ним». Тут уж неизбежно должен возникнуть разговор и о том, как взяли в плен Жилина и как — Костылина. Сначала дети найдут место, где показано, как яростно сопротивлялся Жилин: с шашкой поскакал прямо на красного татарина и наверняка срубил бы его, да раненый конь упал, придавил хозяина, двое татар бросились на Жилина, он скинул их обоих; тогда еще трое прыгнули на него с коней, стали бить прикладами по голове — и только тут, уже в беспомощности, он попал в плен.

А о Костылине писатель рассказал совсем по-другому: когда лошадь у Костылина стала, ружье осеклось, его нагнал и взял в плен один черный Абдул.

Накопив запас наблюдений и сопоставив «Кавказского пленника» с другими, уже знакомыми ученикам рассказами Толстого («Прыжок», «Акула»), в итоге приходим к представлению о том, что такое рассказ: небольшое повествование, где говорится о немногих людях и немногих событиях в их жизни, но так говорится, что мы очень много узнаем об этих людях, словно бы долго жили рядом с ними и научились читать их мысли.

Примерно в таком же духе может идти предварительная прикидка плана. Затем набрасываются общие контуры уроков.

Первый можно назвать так: «Люблю определенное, ясное и красивое». Это говорил Толстой о своей работе над «Русскими книгами для чтения», куда входил и «Кавказский пленник». Слово педагога на этом уроке будет посвящено работе Толстого учителя и писателя для детей. Здесь уместно будет рассказать и о «муравейных братьях» — ведь все, что написал Толстой в своих книгах, — это как бы поиски секрета «зеленой палочки».

На первом уроке дети вспомнят уже читанные ими рассказы и басни писателя, поделятся впечатлениями о новом рассказе — это поможет учителю точнее определить путь дальнейшей работы.

Второй урок — назовем его словами Дины «Хорошо, Иван, хорошо!» — целиком уйдет на работу с текстом. Здесь-то и будут обсуждаться трудные нравственные проблемы, возникшие при чтении рассказа. Беседа может перейти в спор. Есть вопросы, особенно трудные потому, что кажутся совсем простыми, напри-

мер: почему Жилин, решив бежать из плена, позвал с собою Костылина? Ведь за Костылина должен был прийти выкуп. И перед побегом Костылин снова заробел и в дороге ослабел, стал тяжелой обузой... Он уж и сам просил Жилина: «Иди один, чего тебе из-за меня пропадать». Да и Жилину стало ясно: пропадут они вдвоем. Почему же он не оставил товарища?

На третьем уроке — «Прощай, Динушка, век тебя помнить буду!» — ученики будут читать любимые сцены (разумеется, заранее подготовленные), может быть, выступят с небольшой инсценировкой или придумают кадры воображаемого кинофильма, «нарисуют» словесно иллюстрации к рассказу. На уроке будут сделаны выводы о том, что такое рассказ, сюжет рассказа. И в заключение хорошо бы взглянуться в портрет Толстого, этого необыкновенного человека (есть прекрасные фотографии, сделанные в 900-е гг. С. А. Толстой и В. Г. Чертковым).

Неисчерпаемость художественного произведения и многообразие методических решений. Продумывая замысел и план темы, учитель-словесник обычно обращается к литературоведческим и методическим работам. Но имеющийся опыт принесет пользу, если будет осмыслен и соединен с личным пониманием, если поможет прийти к своему решению. Это решение может частично повторять то, что делалось прежде, и все-таки оно становится собственным, если принимается на основе размышлений и с убежденностью.

Подумаем над тем, как изучать «После бала» Л. Н. Толстого. Рассказ вошел в курс VII класса еще в 30-е гг. Программа ставила задачу показать обличительную силу рассказа и познакомить учащихся с понятием контраста в художественном произведении. Методическую разработку темы дала М. А. Рыбникова. Основа ее замысла — работа над композицией рассказа. Работа эта построена на перечитывании и изучении текста, сопровождается пересказом особого вида — с установкой на сопоставление соотносящихся частей рассказа¹.

В этой работе учащимся становится ясна позиция писателя, который, по словам В. И. Ленина, «срывает все и всяческие маски». «Вот такую маску Толстой срывает с общества. Он показывает то уродливое, искаженное, отталкивающее лицо, которое было прикрыто красивой маской»². Наряду с участием в беседе и пересказом семиклассники выполняют упражнения стилистического характера (подбирают два контрастных ряда синонимов) и пишут итоговое сочинение «Две разные картины».

М. А. Рыбникова показала и реализацию своего замысла — привела интереснейшие записи уроков. Это позволяет видеть важный аспект работы, о котором методист специально не говорит, но который постоянно присутствует на уроках, — опора на ху-

¹ См.: Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения, с. 103.

² Там же, с. 116.

дожественное восприятие рассказа, свойственное учащимся.

Почти одновременно с М. А. Рыбниковой предложил свое методическое решение В. В. Голубков. Он отмечал в композиции «После бала» не только контраст, но и другой прием — «рассказ в рассказе». Заглядывая вперед, исследователь говорил о том, что подобный прием используют и другие писатели, например Чехов («Человек в футляре»). Так возникает сквозная линия усвоения школьниками теоретико-литературных понятий.

В. В. Голубков связывал композицию рассказа с системой его образов, предлагал рассмотреть в развитии не только образы полковника и его дочери, но и образ рассказчика — Ивана Васильевича¹.

В последующее время рекомендации В. В. Голубкова и М. А. Рыбниковой обогатились новыми аспектами в трудах современных методистов.

Так, Т. Г. Браже, подобно предшественникам, в центр уроков ставит вопрос о композиции, формулируя его так: «Как в композиции реализуется замысел автора?»² Но методист сосредоточивает внимание учащихся не на контрасте сцен на балу и после бала, а сопоставляет «два рассказа», имеющих в одном рассказе, т. е. обрамление, описание спора-беседы между Иваном Васильевичем и его слушателями и рассказом Ивана Васильевича о событии, которое перевернуло его жизнь. На этом пути раскрывается немало важного и интересного. Речь идет о конфликте поколений, который отразился в рассказе (ведь Иван Васильевич обращается к молодежи: «Да, вот это вы, нынешняя молодежь! В наше время было не так...»). В какой мере зависит человек от среды и нужно ли для его совершенствования прежде изменить среду? Или нужно лишь прозрение человека под влиянием случая, изменение его взгляда на себя и на все окружающее? Спор этот актуален для времени создания рассказа, он чрезвычайно важен и лично для Толстого, он не потерял своей значимости и сегодня.

Вслед за Т. Г. Браже опубликовал свою концепцию Г. И. Беленький. Он учитывает все имеющиеся трактовки. Г. И. Беленький считает нужным говорить на уроке о контрасте двух частей рассказа (как это было у Рыбниковой и Голубкова); при этом он включает, кроме беседы и пересказов, специальную работу над эпитетами, чтобы учащиеся увидели и цветовой контраст двух сцен; рекомендует сопоставление полковника и наказываемого солдата.

Главное же внимание методист уделяет психологии полковника, чтобы помочь школьникам глубже понять, как Толстой срывает «все и всяческие маски». Г. И. Беленький считает, что основа конфликта рассказа — отнюдь не в изображении двоедушия

¹ См.: Голубков В. В. Методика преподавания литературы, с. 167.

² Браже Т. Г. Воспитание читателя в V—VII классах вечерней школы. Л., 1968.

полковника. «Полковник искренен и на балу, когда, радостно улыбаясь, танцует с дочерью... и после бала, когда, не рассуждая, как ревностный николаевский служака, по хорошо продуманному распорядку прогоняет сквозь строй беглого солдата». Так учащиеся приходят к выводу, что Толстой «разоблачает объективные социальные условия, искажающие натуру человека... И одновременно писатель заставляет читателя задумываться над проблемой ответственности человека за окружающее»¹.

Рассказ изучается в школе почти полвека. Не наступает ли такой момент, когда все трактовки исчерпаны и учителю остается только повторить сделанное? Одно из коренных свойств искусства в том и состоит, что нет «дна» в его художественной глубине, нет остановки в его исторической жизни. Вчитываясь в рассказ сегодня, мы наверняка заметим, что он ставит перед нами все новые вопросы, не до конца решенные существующими толкованиями. И это вопросы, важность и острота которых не уменьшается, а растет с течением времени.

Например: зависел ли поворот в жизни Ивана Васильевича от его собственных нравственных усилий — или только от случая? Ивану Васильевичу кажется, что все дело в случае, что сам он ничего не сделал, даже не счел увиденное на плацу дурным делом — раз оно «делалось с такою уверенностью и признавалось всеми необходимым». Он всего лишь не смог преодолеть тот ужас, который пережил, не смог узнать то, что, по-видимому, знали полковник и ему подобные и что позволяло им действовать столь уверенно, не испытывая ни стыда, ни ужаса...

Но если так, жизненный путь героя рассказа — это путь пассивности, безвольного подчинения случайным обстоятельствам. Такое суждение высказано давно и нередко повторяется на сегодняшних уроках.

Почему же тогда старик, который, оглядываясь на прожитую жизнь, искренно и убежденно говорит, что «никуда не годился», так влечет к себе молодежь, часто склонную не доверять опыту старших поколений? Почему молодой собеседник Ивана Васильевича — тоже искренне и убежденно — возражает ему: «Скажите лучше, сколько бы людей никуда не годилось, кабы вас не было».

Внимательный читатель не может не почувствовать привлекательности этого образа, его значительности, проявляющейся, между прочим, и в том, что герой чужд какой бы то ни было рисовки.

Как же решить вопрос? Снова и снова обращаясь к тексту, можно заметить множество деталей, ведущих к пониманию личности Ивана Васильевича. В частности, случай, который переменял всю его жизнь, был ведь не исключительным, а зауряд-

¹ Беленький Г. И. Методическое руководство к учебнику-хрестоматии «Родная литература» для VII класса. М., 1974.

ным. На плацу происходило то, что «признавалось всеми необходимым...» Каждый служащий в армии, да и жители городов, где стояли воинские части, могли наблюдать нечто подобное. Не у всех же от этого переворачивалась жизнь. Значит, было что-то такое в этом обыкновенном молодом человеке, что заставило его отнестись к увиденному не совсем обычно. И пожалуй, эта духовная незаурядность более всего раскрывается в любви Ивана Васильевича — любви восторженной и потому даже чуть-чуть смешной, но высокой и благородной. Он обнимал весь мир своей любовью — и разве не это помогло ему понять и татарина, и кузнеца, и малорослого солдата, помогло почувствовать свою ответственность за происходящее?

Правда, любовь пошла на убыль, а потом и вовсе «сошла на нет»... Но если любовь и погибла, то прежде она спасла человека от блестящего, но ложного и бездарного жизненного пути. Да и погибла ли любовь? Если через три десятка лет Иван Васильевич помнит каждое слово и каждый жест Вареньки, рассказывает о ней с таким поэтическим восторгом, значит, любовь жива, хотя бы как воспоминание и как способность дарить людям сердечное тепло, творить добро.

Все эти наблюдения и раздумья ведут к мысли, что проявить просто порядочность, доброту, интуитивное отвращение к жестокости, отказаться от подлости, сулящей выгоду, карьеру, прочное положение в обществе, — это не так уж мало. Ведь от этого прямо зависит нравственность общества, а следовательно, и воспитание новых поколений, и — в конечном счете — судьба страны¹.

Итак, новые трактовки неизбежны. И для учителя очень важно, планируя тему, открыть в знакомом тексте нечто ранее не замеченное — пусть это всего лишь частное наблюдение; тогда все произведение становится по-новому близким, крепнет желание говорить о нем с учениками.

А для учеников представление о неисчерпаемости художественного произведения — одна из основ читательской активности и вдумчивости. Вот что написала в своем сочинении семиклассница: «Я люблю перечитывать книги, которые мне понравились. Но только не школьные произведения. А после этого урока я снова стала читать «После бала». Правда — такой маленький рассказ, а мысли о нем все идут и идут».

Сотрудничество учителя и учащихся в процессе изучения литературы. Только сотрудничество учителя и учащихся может сделать уроки интересными и весь учебный процесс плодотворным.

Если учитель представляет себе очередной урок лишь перед тем, как его дать, невозможно организовать участие большого

¹ А. И. Герцен в книге «О развитии революционных идей в России» (1850), говоря о трагическом периоде после 14 декабря 1825 г., важным признаком внутренней работы, готовившей новый натиск освободительного движения, считал рост числа людей, отказавшихся служить правительству Николая I по соображениям нравственности.

классного коллектива и каждого ученика в общей работе и контроль неизбежно приобретет случайный и чисто экзаменационный характер: нужно же как-то накопить оценки. А у школьников появляется неосознанное, но прочное ощущение своих учебных действий как чего-то ненастоящего, придуманного педагогами ради особых «школьных» целей, в первую очередь — для опросов и оценок.

Можно добиться того, чтобы контроль был стимулом работы. Но для этого необходимо, чтобы ученик чувствовал себя работником, чье участие в общем деле по справедливости оценивается. Следовательно, надо своевременно дать ему работу, разъяснить ее, если нужно — помочь в подготовке.

Посмотрим, как можно направить деятельность учащихся на уроках по одной из сложнейших тем курса — «Л. Н. Толстой. «Война и мир».

Рассматривая ранние произведения писателя, Чернышевский сумел угадать черты, которые навсегда остались присущими Толстому: изображение сложного процесса внутренней жизни человека и чистоту нравственного чувства.

Толстой глубоко изучает внутреннюю жизнь человека, потому что главной задачей людей считает неустанную духовную работу, направленную на очищение своего «я». «Диалектика души» его героев, их внутренние монологи важны не сами по себе, а лишь в той мере, в какой они свидетельствуют о борьбе добра и зла в душе человека, о его вечном стремлении отыскать истину и «быть вполне хорошим». Заметим, что Толстой чаще всего изображает духовную эволюцию растущего человека. Грандиозная эпопея «Война и мир» есть вместе с тем роман о юности, о поре становления человека.

Изучение «Войны и мира» мы начинаем с размышлений о том, что ценит Толстой в человеке, в чем видит его подлинную красоту и счастье. Все любимые герои Толстого — частичка людского моря, каждый из них по-своему духовно близок народу, является каплей в этом огромном мире. Но не сразу это единение возникает. И важно проследить путь исканий центральных героев романа, путь к «простоте, добру и правде».

А далее мы рассматриваем, как с высоты нравственного чувства, с точки зрения исконной народной правды оценивает Толстой войну, кого считает подлинными героями, кого псевдо-героями, с каких позиций осуждает Наполеона и «маленьких наполеонов».

Следующий этап раздумий: как в минуту величайшего испытания раскрывается духовная красота и величие русского народа, как Толстой показывает его нравственный подвиг и нравственную победу. И наконец, заключительная тема: как писатель рисует подлинно прекрасного человека, носителя простоты, добра и правды — «представителя народной войны». В образе Кутузова воплощены черты нравственной чистоты и того бессознательного народного чувства, которое особенно дорого писателю.

Итогом всей темы будет работа над статьями В. И. Ленина о Толстом. Это позволит учащимся осмыслить одну из сложнейших теоретико-литературных проблем — взаимосвязь мировоззрения и творчества писателя. Таков один из возможных вариантов работы. В методической литературе можно отыскать много других.

Когда намечен путь работы и разработаны планы уроков, намечаются основные задания для учеников.

Самое первое задание — чтение романа «Война и мир» — желательно дать еще будущим девятиклассникам. Возможны задания и перед первым уроком, во всяком случае индивидуальные, например: подготовить выразительное чтение отрывков из воспоминаний о Толстом (отобрать тексты поможет учитель), подготовить демонстрацию и комментирование портретов писателя и т. п.

После одного из первых уроков даются задания по всей теме, рассчитанные на длительный срок исполнения, в первую очередь — итоговые сочинения по роману «Война и мир». Если тем сочинений много, то у школьников больше возможностей выбрать сочинение по склонности и писать его с заинтересованностью. Возможны такие темы: «Его подлинный герой — народ» (Ромен Роллан об авторе «Войны и мира»), «Нет величия там, где нет простоты, добра и правды», «Мнимые и подлинные герои 1812 года», «Быть вполне хорошим» (нравственные искания героев Л. Толстого), «Красота истинная и ложная», «Андрей Болконский и Пьер Безухов как лучшие люди своего времени», «Духовная эволюция Наташи Ростовской», «Жизненная философия Берга», «Тихон Щербатый и Платон Каратаев», «Роль природы в жизни человека, по Толстому», «Толстовское мастерство психологического анализа (на примере одного из образов романа)» и др.

Староста класса составит список учеников с указанием тем сочинений. Теперь можно так организовать контроль за подготовкой к сочинению, чтобы девятиклассники постепенно становились специалистами по избранной теме: к ним учитель обращается во время анализа, им поручает небольшие сообщения, связанные с будущим сочинением, они готовят выразительное чтение отрывков по теме сочинения. Один из уроков развития речи посвящается какому-либо этапу подготовки итогового сочинения, например разработке плана, правке черновика и т. д.

Внеклассная работа по творчеству Толстого также планируется в начале изучения темы — подготовка выставок, заочных экскурсий, обсуждение кинофильмов, доклады о Толстом на сцене, на экране, в изобразительном искусстве, выразительное чтение, инсценирование и т. д. Эта работа оценивается не баллами, выставленными в журнале, а иными способами — похвалой, грамотой, памятным подарком. Такая оценка, как известно, имеет для учащихся не меньшее значение, чем обычная.

Задания к уроку должны быть, как правило, уже по тематике, проще по выполнению, чем задания по всей теме. К урокам аналитической работы над текстом ученики готовятся по конкретному материалу. Например, к уроку «Путь исканий князя Андрея» каждый из них готовит одну из следующих тем: «Князь Андрей среди светской черни», «Князь Андрей в Шенграбенском сражении», «Крушение мечты о своем Тулоне на Аустерлицком поле», «Князь Андрей в Лысых Горах и в Богучарове», «Разговор с Пьером на пароме», «Встреча со старым дубом», «Ночь в Отрадном», «Быть полезным людям», «Любовь в жизни Андрея Болконского», «В годину народного бедствия», «Последние дни князя Андрея», «Князь Андрей и Николенька».

К уроку-диспуту «В чем истинная красота человека» учащиеся готовят выступления, выбирая для анализа один из образов романа.

К уроку «Суд над бонапартизмом» учащиеся подбирают аргументированные ответы на один из следующих вопросов: каким изображен Наполеон в сценах Аустерлицкого сражения, в Тильзите, при переправе через Неман, в Бородинской битве, на Поклонной горе, в конце кампании 1812 года? В чем смысл афоризма Толстого: «Царь — раб истории»? Докажите, что Толстой разделяет мысль, высказанную пушкинским Моцартом: «Гений и злодейство — две вещи несовместные». Кого и почему в романе можно назвать «маленькими наполеонами»? Почему тема наполеонизма была актуальной в 60-е гг.?

К итоговому уроку по роману учащиеся размышляют над обобщающими вопросами: «Как связана проблематика романа с эпохой его создания? Почему Толстой сказал, что любимая мысль в его романе — «мысль народная»? Как показывает писатель, что такое истинный героизм и истинный патриотизм? Каков критерий оценки человека в романе? Как раскрывается внутренний мир героев Толстого? Как проявляется сущность человека в годину народного бедствия? В чем видят и в чем находят счастье любимые герои Толстого?»

Организуя работу школьников, учителю надо быть терпеливым и не рассчитывать на мгновенный успех. Здесь требуется настойчивое приучение, создание определенной атмосферы, воспитание внимания к труду товарища и формирование умений и навыков литературной работы.

Целесообразно постепенно приобщать учеников и к самому процессу организации занятий: советоваться с ними о том, как лучше построить работу, поручать им подготовку отдельных этапов (инсценировки, экскурсии, выставки, конкурсы чтецов, применение техники и т. д.). ~~Привлечение школьников к организации их собственной познавательной деятельности имеет важное значение.~~ Выдающийся русский физиолог А. А. Ухтомский призывал воспитывать «увлеченного искателя истины», формировать творческую фантазию, учить заглядывать вперед, проверять

свои замыслы в опыте, снова их пересматривать, не помышляя о том, что «реальность и истина станут когда-нибудь подушкой для успокоения». Ученый называет такой тип человека «наиболее изобилующим жизнью», видит в нем «доминанту юности», не связывая ее, однако, лишь с юношеским возрастом: это означает, что в человеке нет ничего омертвевшего, «а жизнь широка и целиком открыта к тому, что впереди».

Таким образом, перспективное планирование откроется как основа плодотворной деятельности не только учителю, но и ученикам, и это внесет в их работу дух творческого содружества.

ЛИТЕРАТУРА

Методические руководства к учебникам-хрестоматиям для IV—VII классов и к учебникам для VIII—X классов.

УЧЕТ И ОЦЕНКА ЗНАНИЙ

Учет знаний, умений и навыков учащихся при изучении литературы так же необходим, как при обучении любой школьной дисциплины: в постоянном и систематическом учете реализуется обратная связь, дающая оперативную информацию об уровне знаний, степени формирования умений, о темпах продвижения каждого ученика в процессе обучения, о самом протекании этого процесса. Кроме контроля, учет несет обучающую и воспитывающую функции.

З н а н и я. Каков характер знаний, получаемых учениками в процессе изучения школьного курса литературы? Так как базисная наука школьного предмета — литературоведение, то знания учащихся можно охарактеризовать как литературоведческие. Методика, которую с точки зрения содержательности называют «школьным литературоведением», перерабатывает научное содержание базовой науки в дидактических и воспитательных целях. В IV классах школы объем приобретаемых знаний отличается от X, но характер их, как и во всех классах, литературоведческий: это историко-литературные и теоретико-литературные знания, более конкретизированные и упрощенные в младших и более обобщенные и абстрагированные в старших классах средней школы.

Естественно, что, кроме научных знаний, читатель обогащается целым спектром знаний (назовем их художественными) о мире, о человеке, о жизни человеческого духа и человеческого сердца — тех знаний, которые позволяют определить искусство как школу воспитания чувств. Однако эти специфические знания очень индивидуальны, и часто выявить и учесть их наличие в рамках школьного урока затруднительно. С точки зрения школьного предмета научные знания, приобретаемые учеником и подлежащие выявлению и учету, являются литературоведческими.

Объем и характер этих знаний определяются программой по литературе. В самом общем плане существуют основные критерии оценки знаний. Так, применительно к устным ответам учеников называются:

1) знание текста и понимание идейно-художественного содержания изученного произведения;

2) умение объяснить взаимосвязь событий, характер и поступки героев;

3) понимание роли художественных средств в раскрытии идейно-эстетического содержания изученного произведения;

4) знание теоретико-литературных понятий и умение пользоваться этими знаниями при анализе произведений, изучаемых в классе и прочитанных самостоятельно;

5) речевая грамотность, логичность и последовательность ответа, техника и выразительность чтения¹.

(Этот перечень включает и некоторые из умений, однако не исчерпывает их.)

Если определение знаний учащихся по литературе и их объема сравнительно просто (по аналогии с объемом знаний по другим школьным дисциплинам), то вопрос с умениями представляется более сложным.

У м е н и я. Литература как школьный предмет направлена не только на оснащение ученика знаниями, но и на литературное развитие школьников, на формирование способности художественного восприятия, на воспитание качеств эстетически грамотного читателя. Поэтому учет приобретает более универсальный характер: ему подлежат не только приобретенные знания, но и уровень развития качеств, характеризующих художественное восприятие — эмоциональность, степень развитости воображения, способность осмыслить как содержание, так и форму художественного произведения. Учителю важно учитывать уровень умений образной конкретизации и образного обобщения, которые в современной методике признаны основными критериями литературного развития школьника². Сложность вопроса об умениях, формируемых уроком литературы, заключается в том, что для постижения искусства требуется творческая деятельность ученика, которую невозможно уложить в рамки четко представляемых умений, поэтапно отрабатываемых на уроке определенными упражнениями. «Ученические» умения представить несложно (в перечне норм, приведенных выше, это логичность и последовательность ответа, техника чтения). Определенный перечень умений дан в программе по литературе, где приводятся основные требования к умениям учеников IV—VI классов, VII клас-

¹ См.: Нормы оценки знаний, умений и навыков учащихся по литературе. — Литература в школе, 1984, № 6.

² См.: Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. М., 1976.

са и VIII—X классов¹. В этом перечне есть умения непосредственного применения полученных знаний (скажем, умение отличать народную сказку от литературной или умение выявить тему и идею художественного произведения) и специальные умения, вырабатываемые в процессе изучения литературы как учебного предмета (например, умение подробно и кратко пересказывать отрывки из прозаических произведений или умение пользоваться справочным аппаратом учебной книги; умение составить план критической статьи и т. п.).

Указанные два рода умений, назовем их **ученическими**, вырабатываются на уроках путем включения детей в работу тем или иным методическим приемом и закрепляются в постоянном применении. Так, умение подробно и кратко пересказывать отрывки из прозаических произведений вырабатывается путем обучения детей подробному и сжато пересказу и последовательной тренировкой в этом виде работы при последующем изучении прозаических произведений, а умение составить развернутый план формируется при неоднократном составлении — коллективном, групповом, индивидуальном, в классе и дома — плана статьи учебника или статьи критика.

Однако только к «ученическим» умениям невозможно свести умение быть читателем. Урок литературы прежде всего требует атмосферы творчества, так как акт постижения искусства немислим без личностного включения в мир художника, без творческого напряжения. Если творчество в общем плане может быть определено как умение открывать то, чего люди раньше не знали, то творчество ученика — это тоже открытие мира, но скорее для себя, чем для человечества. Творчество (и детское) отличается от ученического усвоения правил и закрепления их упражнениями созданием своего, нового, личностного, преображенного, оригинального. Творческое решение задачи — это такое решение, когда заранее неизвестен набор правил и операций, последовательность которых приводит к цели. Основа творческого решения — чувственная сфера: в ней формируется и создается — из впечатлений, знаний, эмоций — нечто новое. В творческом акте ученика на первое место выступает не самооценочность результата, а процесс добывания его, т. е. процесс изучения литературы, его творческая наполненность.

Для конкретизации понятия «творческая задача» можно привести примерный перечень приемов, включение которых в урок литературы основано на постановке задач творческого характера². Это приемы устного словесного рисования (на основе описания лесного озера из «Мещерской стороны» К. Паустовского вообразить конкретную картину и выразить ее устно); составление

¹ Программа восьмилетней и средней школы на 1983/84 учебный год. Литература IV—X классы. М., 1984.

² Подробно об этом см. в главе «Приемы анализа литературных произведений».

киносценария (динамичный эпизод прозы — пленение Бориса в повести Гайдара «Школа» — переложить в форму сценария); инсценирование (встречу Вани Солнцева и «роскошного мальчика» из повести В. Катаева «Сын полка» изложить в виде драматической сценки и разыграть ее); подбор музыкальных иллюстраций к уроку, иллюстрирование художественного текста (нарисовать иллюстрации к понравившимся эпизодам повести В. Катаева «Белеет парус одинокий»), сравнение литературных текстов с иллюстрацией, фото- и кинофрагментом (например, сопоставить собственные представления по эпизоду «В салоне Шерер» по «Войне и миру» Л. Толстого с иллюстрациями Николаева); рецензирование (чтения ученика, интерпретации чтеца — грамзапись, ответа); воспроизведение виденного и пережитого в сочинения, литературные зарисовки, этюды с натуры («Лес зимой», «Вечер в родном городе», «На берегу реки»); конкурсы чтецов, иллюстраторов, авторов; психологическая реконструкция художественного текста (эпизод — с разных точек зрения); фантазия на темы автора (продолжение рассказа); «театральные» приемы (театральный портрет, мизансценирование, режиссерский комментарий); сочинения по картине; выразительное чтение и т. п.

В современной методике идет поиск путей формирования умений учащихся. Но попытки логизации и формализации этого процесса, предпринимаемые на путях этого поиска, иногда входят в противоречие со спецификой процесса читательского восприятия¹. Можно назвать конкретные читательские умения, которые вырабатываются различными методическими приемами, — умение дать устную картину, умение составить киносценарий, умение выразительно читать и т. д., но формализовать путь к выработке этих умений нельзя — тут вступают в дело индивидуальные качества; поэтому вместо жестких предписаний требуется внимание к творческим возможностям детей. Результаты устного словесного рисования и составления киносценария будут у ребят различны (в соответствии с их творческим потенциалом).

Если в процессе любого запоминания можно выделить два этапа — становление образа и результат этого становления (причем для памяти особенно важен именно результат), то в восприятии искусства главным выступает первый этап — становление образа. Поэтому, рассматривая проблему учета, нужно ясно представлять, что специфика урока литературы ведет учителя к тому, чтобы учитывать не только знания, умения и навыки в их результатах, выявленных учеником, но любую деятельность ученика, в которой эти знания и умения формируются, «становятся». В таком (динамическом) понимании учета совершенно отчетливо проступают, кроме функции контроля, обучающая и воспитывающая функции.

¹ См. дискуссию по статье Н. Я. Мещеряковой и Н. Я. Гришиной. — Литература в школе, 1976, № 3, 6, 1977, № 1, 2, 3, 6; 1978, № 1.

Представление о процессе преподавания, в котором вырабатываются специальные читательские умения, можно получить из других глав учебника, раскрывающих особенности деятельности на уроке литературы (см. например, разделы о приемах и методах), однако учебник не предоставляет набора жестких схем, которые бы вели к неперемennomу и всегда одинаковому результату — выработке определенных умений.

Виды учета. В соответствии с членением изучаемого материала на литературные темы и учебного процесса на четверти и полугодия учет бывает **текущим** и **итоговым**. Текущий учет ведется на каждом уроке в течение изучения темы: учитывается и фиксируется любая деятельность учащихся — их участие в коллективной работе класса, выполнение групповых и индивидуальных заданий, результаты классной и домашней подготовки. Основная функция текущего учета — обучающая.

Итоговому учетом именуют проверку обобщающих знаний изученной темы. Он осуществляется на заключительных занятиях по теме (в IV—VII классах — по изученному произведению, в VIII—X классах — по изученному творчеству писателя) или в виде контрольных работ и зачетов по итогам четверти, полугодия и учебного года. Оба вида учета — текущий и итоговый — осуществляются и в устной и в письменной форме. Традиционно часть урока, осуществляющую функцию учета, именуют опросом.

Опрос. Освещение темы опроса требует выделения в ней двух сторон — устоявшейся, традиционной и новой, содержащей современные взгляды, вызванные процессом развития современной школы. Опрос, как всякое педагогическое действие» включает содержательный, операционный и мотивационный аспекты. Содержательный аспект — рассмотрение того, что опрашивается, операционный — как методически организуется опрос и мотивационный — с какой целью он проводится.

Содержанием опроса являются как знания, так и умения учащихся; это комплексное выявление уровня подготовки учащихся, чаще всего в устной форме (термин говорит о том, что ученик опрашивается), но и в письменном ответе может выявиться то, что усвоил ученик, изучая предмет.

По аналогии с другими школьными предметами опрос на уроке литературы традиционно строился на репродукции учащимися полученных знаний — воспроизведении текста учебника, содержания классной беседы и слова учителя — и на результатах проделанных упражнений, чаще речевого характера (пересказы художественных текстов, выразительное чтение и т. п.). В этом случае учитывались и оценивались полнота репродукции и уровни речевого развития ученика.

Современная методика такое содержание опроса признает недостаточным: развивающее обучение требует учета динамики литературного развития школьников, внимания к индивидуальным особенностям этого развития, а не только фиксации воспроиз-

ведения усвоенных фактов. Анализ литературного произведения в современной школе ориентирован на развитие разных сторон деятельности читателя, и динамика этого развития, качественные уровни этой деятельности должны учитываться учителем.

Опрос «по-новому», с учетом динамики литературного развития, еще полностью не сложился в школе, идет процесс его становления. На этом пути выработаны определенные рекомендации, апробированные ленинградскими учителями в практической работе¹. Суть их сводится к учету в текущей деятельности школьника развития читательских качеств — эмоциональных реакций, осмысления содержания художественного произведения, работы воображения, реакции на художественную форму. Найден практически важный для учета путь к вычленению из общего органического комплекса, каким является художественное восприятие, указанных качеств. Этот путь заключается в выделении учителем в каждом применяемом им приеме доминирующей функции и учета того, как эта функция реализуется учеником. Так, в приеме устного словесного рисования и при составлении киносценария главное — проявление воображения читателя, а в приеме выразительного чтения яснее всего выявляются эмоциональные реакции ученика; в сжатом пересказе, комментировании текста и составлении плана наиболее открыто выражается осмысление учеником содержания изучаемого текста, а в стилистическом анализе, пересказе, близком к тексту, и в сравнении произведения с его реальной основой наиболее открыто проявляются реакции на художественную форму. Таким образом, коль скоро учитель может для себя определить доминирующую функцию применяемого им приема, он может осмысленно учитывать динамику деятельности учеников, вовлекаемых этим приемом в классную работу.

Законченной системы работы ни по одной из сфер деятельности читателя в методике пока нет. Однако очевидна необходимость работы по формированию читательских умений и учета динамики этого формирования. Так, умение «переноса» полученных знаний, применения их в новой читательской ситуации — вместо обычной ученической репродукции — выступит как непреложное требование современного урока литературы, воплощаемое в решении учениками задач проблемного характера. Процесс решения любой проблемной задачи требует активного «переноса» имеющихся знаний, применения их в новой ситуации.

Операционный аспект опроса содержит вопросы его организации. Традиционно термин «опрос» осознавался как организация специальной части урока (чаще всего его начала), на которой

¹ М а р а н ц м а н В. Г. Опрос как средство развития читателя-школьника. — В кн.: Организация творческой деятельности учащихся на занятиях по литературе. Л., 1979, с. 15.

ученики опрашиваются по предыдущему материалу (чаще всего — по результатам выполнения домашнего задания).

Здесь выделяются два вида опроса: **индивидуальный** опрос, когда опрашивается конкретный ученик, докладывающий результаты своей работы (устный пересказ, ответ на вопросы, репродукция учебника, выразительное чтение и т. п.), и **фронтальный** опрос, когда в освещении вопроса участвует большое количество учащихся класса. В этом случае ответы учеников менее глубоки и обстоятельны, чем при индивидуальном опросе, однако подобный вид опроса охватывает большое количество учеников и позволяет убедиться в качестве подготовки всего класса.

В современной школе формы опроса стали разнообразнее, и место его на уроке не фиксируется так жестко. Опрос сегодня органично включается в изучение нового, включается в процесс решения определенной проблемы. Любая деятельность ученика на любой стадии урока учитывается учителем, таким образом, «опрос», т. е. учет уровней знаний и умений, пронизывает все учебные ситуации урока, так как развивающее обучение предполагает тесную связь репродуктивной и поисковой деятельности учащихся. Все шире входят в урок литературы виды работ, рассчитанных на самостоятельность учащихся.

Результаты выполнения индивидуальных, групповых и фронтальных заданий¹, а также самостоятельного анализа художественного текста, органически включенные в изучение новой темы, — вся эта деятельность является, по существу, «опросом», так как учитывается и оценивается учителем, однако не выделяется как отдельная структурная часть урока, а входит в работу над изучаемой на уроке темой. Так, в течение всего урока на тему «Чиновничество в поэме Н. В. Гоголя «Мертвые души» заслушиваются и обсуждаются результаты домашнего самостоятельного анализа учениками конкретных эпизодов поэмы: «Чиновник на службе» (из гл. VIII), «Быт и нравы чиновников города Н» (из гл. VIII), «Дамы города Н» (из гл. IX), «На приеме у значительного лица» (из гл. X). Сообщения учеников органически входят в «новый материал», и одновременно являются материалом опроса по домашней работе.

Такое «растворение» текущего опроса в общем ходе урока мотивационно определяется тем, что функция контроля, выступающая как главная цель учета, все более сращивается с функциями развивающего обучения и воспитания. Определенной дидактической ступенью, охватывающей часть урока или целый урок, остается контрольный учет.

Оценка. Данные учета фиксируются отметкой, являющейся оценкой деятельности ученика. Пятибалльная система оценок,

¹ См.: Мурин Д. Н. Фронтальные, групповые и индивидуальные задания в старших классах. — Литература в школе, 1981, № 2, с. 25.

принятая в советской школе, рассчитана на фиксацию основных уровней усвоения материала и выполнения учебных заданий и является официальным средством аттестации уровня подготовки ученика. Общие критерии оценок («5» — высокий уровень знаний и умений, «4» — хороший уровень, «3» — удовлетворительное владение материалом, «2» — недостаточное освоение учебного материала и «1» — очень плохое) детализируются применительно к каждому школьному предмету. Так, оценка по литературе фиксирует не только содержание ответа, но и его форму. Такая двуединость оценки вызвана спецификой урока литературы, являющегося «насквозь речевым», поэтому, наряду с тем, что ученик усвоил по предмету, безразлично и то, как он — устно и письменно — это выразил. Поэтому при устном ответе по литературе отметкой «5» оценивается ответ, обнаруживающий прочные знания и глубокое понимание текста изучаемого произведения; умение объяснить взаимосвязь событий, характеров и поступков героев и роль художественных средств в раскрытии идейно-эстетического содержания произведения; умение пользоваться теоретико-литературными знаниями и навыками разбора при анализе художественных произведений, привлекать текст для аргументации своих выводов; хорошее владение литературной речью¹. Критерии оценок «4», «3», «2», «1» соответственно снижаются. При оценке письменных работ основанием служат критерии правильного понимания и полноты раскрытия темы, композиции сочинения (логичность и связность изложения, соразмерность частей), точность и богатство употребляемой лексики.

Однако в предусмотренных критериях берутся во внимание в основном ученические работы, отражающие степень репродуктивного усвоения знаний и умений. Учителю же нужно дифференцировать ученическую и творческую деятельность учащихся, так как оценка в процессе текущего учета часто относится к определенному моменту эстетического развития и фиксирует выполнение творческой работы.

Здесь важно стимулировать творческий импульс, поощрить ученика, отметить только успехи учащегося. Главное в выполнении творческих заданий — постоянное внимание учителя к оригинальным решениям и творческому своеобразию учеников, поощрение творческих усилий. Неудачу в этом плане фиксировать не следует. Так, при обсуждении вариантов устного кино-сценария, составленного учеником, удачный сценарий учитель прокомментирует, отметив эти удачи и закрепив их хорошей оценкой. Неудачный вариант может быть обсужден, но оценка при этом необязательна.

Если творческая работа направляется определенным заданием,

¹ См.: Нормы оценки знаний, умений и навыков учащихся по литературе. — Литература в школе, 1984, № 6.

то критерием оценки может выступать полнота охвата задания учеником. Так, задача самостоятельного анализа эпизода (психологичность портрета персонажа; герой в действии: поступки, речь; другие приемы обрисовки образа; сущность характера персонажа) направляет школьника на идейно-художественное рассмотрение эпизода. Само содержание анализа предсказать нельзя, но уровни выполнения задания приблизительно установить можно и, оценивая работу, исходить из них. Вообще критерии оценок на уроке литературы — качественные; количественные критерии, широко используемые при оценке работ по русскому языку, не могут быть применимы.

Техника выставления оценок связана с понятиями «поурочный балл» и «потемный балл», которые появились в практике работы для различения «наполненности» оценки. Поурочным баллом именуют оценку, которая ставится в конце урока учащимся, принимавшим участие в общей коллективной работе: тут и участие в поиске решения проблемной задачи, и выразительное чтение фрагментов художественного текста, и рецензирование ответов соучеников, и участие в диспуте и т. п. Всеобщее увлечение «поурочным баллом» в практике преподавания часто приводило к пренебрежению индивидуальным опросом, ученики отвыкли от развернутых, связных выступлений. На этом основании стало распространяться отрицание этого вида оценки. Но в разумных пределах наряду с «индивидуальным баллом» поурочный балл необходим на современном уроке литературы как одна из сторон оценки участия школьников в общей работе. Естественно, он не исключает форм более детального опроса.

«Потемным баллом» называют итоговую оценку за пройденную тему. Эта оценка (преимущественно в старших классах) складывается из всех текущих оценок («поурочных» и «индивидуальных»), полученных учеником, и дает возможность зафиксировать степень овладения темой. Если она усвоена неудовлетворительно, ученик обязан сдать специальный зачет¹.

Некоторые учителя считают итоговой оценкой за сочинение, завершающее изучение темы и показывающее уровень ее знания. Но оценка — не формальный акт, необходимо принимать во внимание ее психологическую сторону. Прежде всего в этом плане надо представлять индивидуальное, личностное содержание оценки, зависящее от квалификации учителя, его личностных качеств и требований, его эстетического вкуса. Отражение в оценке по литературе многих личностных параметров объясняет большой «разброс» в содержании балла, выставленного разными учителями.

Затем учителю необходимо отдавать себе отчет в большом социально-психологическом влиянии оценки на ученика и класс в

¹ См.: Земцов Ю. В. Беседа на уроке и учет знаний. — Литература в школе, 1975, № 4, с. 41.

целом, ее воспитывающем содержании. С этой точки зрения можно считать неперменным методическим правилом комментирование учителем оценки, ее обоснование и предъявление классу (в случае оценки письменных работ этот комментарий дается на уроке разбора сочинений).

Комментарий оценки обосновывает и предъявляет ясно очерченный круг требований данного учителя к классу, является выражением учительского отношения к успехам и неудачам ученика. Комментарий должен быть тактичным и неоскорбительным, должен выражать оптимистическую веру учителя в ученика и его возможности. Вместе с тем в комментарии обосновывается справедливость оценки, которая не всегда равноценна: ведь старание слабого ученика нуждается в стимулировании, тогда как уровень знаний, проявленный им в ответе, может не быть достижением для ученика сильного. Текущий учет изобилует такими вариациями, имеющими чисто психологическое наполнение; итоговый учет более строг и объективирован: здесь главное — результат, добытый и выявленный учеником.

Оценка в глазах класса должна быть справедливой, очевидной и обоснованной. Учитель имеет в своем распоряжении прекрасное средство выяснения отношения класса к работе конкретного ученика — это постановка рецензирования устных ответов, и иногда — и письменных работ. Класс, разумеется, оценок не выставляет, оценка (балл) — право учителя. Однако содержательную и качественную сторону ответа, пересказа, чтения, сообщения, доклада класс может рецензировать и анализировать. В рецензиях школьников отражается их представление о ценности ответа. Затем дает свою рецензию учитель, и его рецензия является комментарием оценки, выставляемой им. Предъявление оценок дает классу представление об уровне требований учителя, о степени выполнения учащимися этих требований.

Учет и домашние задания по литературе. Как правило, у домашнего задания по литературе выделяют две стороны: закрепление материала урока и опережающее задание, выражающееся, как правило, в указании текста (главы, стихотворений, эпизодов), который нужно прочитать к следующему уроку. Закрепляющая сторона домашнего задания должна быть понятна по технике выполнения, т. е. сопровождаться разъяснением, а иногда и классным показом. Так, домашнее задание по подготовке сжатого пересказа той или иной главы рассказа, изучаемого в IV классе, должно быть растолковано (составлен устный план главы) и показано — в классе должен прозвучать сжатый пересказ, иногда данный самим учителем.

Закрепление можно организовать как выполнение заданий по репродукции материала урока или учебника или — что особенно ценно для литературного развития учащихся — заданий творческого характера, требующих применения знаний в новой ситуации,

заданий, отличающихся свежестью постановки, необходимостью бросить новый взгляд на изученное, осуществить «перенос» знаний, применяя их для решения полученной задачи¹.

Посильность домашнего задания — важное условие его выполнения. Слабое представление учителя о времени, требуемом для выполнения домашнего задания, ведет к отрицательным эффектам. Так, задание, связанное с перечиткой всех четырех томов «Войны и мира» «к следующему уроку», не воспринимается учащимися всерьез. Облегчает домашнюю работу вариативная постановка задания, когда ученики имеют возможность выбора.

Как и классные, домашние задания могут быть разделены на фронтальные, предъявляемые всему классу (например, по очерку А. М. Горького «В. И. Ленин»: «Найдите в очерке описания, характеристики, подчеркивающие активность жизненной позиции В. И. Ленина. Как Горький определяет основную черту личности В. И. Ленина?»); групповые, адресованные группе учащихся (написать коллективную рецензию на горьковский спектакль, идущий на сцене местного театра или показанный по телевидению) и индивидуальные (доклад или сообщение, самостоятельный анализ текста, например: «Роль обрамления в композиции рассказа М. Горького «Старуха Изергиль»)².

Типы домашних заданий (по источнику материала) могут быть обозначены как: а) задания по тексту изучаемого произведения (ответы на вопросы, пересказы различных видов, наблюдения над языком, самостоятельный анализ и т. п.); б) задания по учебнику (чтение раздела, план параграфа, тезирование статьи, ответы на вопросы, определение теоретического понятия и т. п.); в) задания, обращающие к дополнительной или критической литературе (этот тип относится к урокам внеклассного чтения и урокам в старших классах).

Учет результатов выполнения домашних заданий входит в любую часть урока — не обязательно организацию этого учета ограничивать специальным опросом, отдельной частью урока. Однако постоянный учет, система в его организации — необходимое условие систематической домашней работы учащихся по литературе.

Контрольный учет. В отличие от итогового учета, который проводит учитель по результатам изучения темы или подводя итоги четверти, полугодия и учебного года (в этом случае итоговый учет иногда называют контрольной работой), имеет место и собственно контрольный учет, проводимый и организуемый администрацией школы и органами народного образования. Он осуществляется в виде контрольных работ, тексты которых предъявляются школе отделами народного образования или Ми-

¹ См.: Ильин Е. Н. Урок продолжается... М., 1973.

² См.: Муринов Д. Н. Фронтальные, групповые и индивидуальные задания в старших классах. — Литература в школе, 1981, № 2.

нистерства просвещения республики, и в экзаменах по предмету (устных и письменных) в выпускных классах школы.

Контрольный учет направлен не только на проверку уровня ученической подготовки, но и осуществляет функции контроля работы учителя. Объективность данных контрольного учета обеспечивается введением ассистентов или экзаменационной комиссии, контролирующей точность итоговой аттестации, данной учителем своим ученикам.

Порядок, регламент и правила проведения экзаменов изложены в соответствующих постановлениях Министерства просвещения республики, а журнал «Литература в школе» систематически публикует консультации по этим вопросам.

ЛИТЕРАТУРА

Земцов Ю. В. Беседа на уроке и учет знаний.— Литература в школе, 1975, № 4.

Маранцман В. Г. Опрос как средство развития читателя-школьника.— В кн.: Организация творческой активности учащихся на занятиях по литературе. Л., 1979.

Мурин Д. Н. Фронтальные, групповые и индивидуальные задания в старших классах.— Литература в школе, 1981, № 2.

Нормы оценки знаний, умений и навыков учащихся по литературе.— Литература в школе, 1984, № 6.

КУЛЬТУРА УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

Основные принципы работы по совершенствованию речи школьников на уроках литературы. Культура речи учащихся во многом зависит от общего речевого режима школы, от того, насколько активно все учителя следят за правильностью их речи, как побуждают ее совершенствовать¹.

Но особая роль в этой работе принадлежит учителям начальных классов и словесникам. Первым — потому, что замедленное речевое развитие в детском возрасте особенно опасно и влечет за собой отставание мыслительной деятельности ребенка, вторым — потому, что они приобщают учеников к литературе — искусству слова.

Усилия словесников в формировании речевых навыков учащихся на уроках языка и литературы дополняют друг друга, но принципиальное отличие занятий по развитию речи на уроках языка и литературы состоит в том, что воспитание умения выражать словом свои мысли и чувства на уроках литературы идет не через овладение грамматическим строем языка, а через постижение законов, по которым создается искусство слова.

Культура речи учащихся во многом зависит от уровня преподавания литературы в целом. Но даже при хорошем препода-

¹ Ц. Балталон, например, считал, что учителя физики и химии должны предлагать ученикам сочинения типа «Как я провел опыт», а естественники — «Как я наблюдаю за природой» и т. д.

давании литературы нельзя добиться серьезных успехов в развитии речи школьников без организации специальной работы над ней: различного рода лексических заданий, пересказов, изложений, сочинений и т. д.

Эти специальные речевые упражнения на уроке литературы должны применяться в сочетании с другими заданиями и вписываться во всю систему изучения произведения. Даже в тех случаях, когда учитель озабочен формированием умений, необходимых для языкового развития учащихся (умение планировать, конспектировать, писать сочинение и т. д.), — и тогда нужно идти не от тренировки технического приема, а от живых впечатлений и наблюдений над текстом.

Продумывая специальные задания по развитию речи, нужно учитывать, что овладение культурой речи — процесс длительный. При отсутствии системы в работе изменения в речевом развитии происходят крайне медленно. Поэтому совершенствованием речи надо заниматься не от случая к случаю, а систематически, увязывая работу в старших классах со средними, а в средних — с младшими.

Овладение культурой речи не только длительный, но в основе творческий процесс. Мало знать, какие требования к сочинению или выступлению предъявляются, надо уметь написать и уметь рассказать. Поэтому следует постоянно побуждать учеников в собственном словесном творчестве (докладах, ответах на вопросы, сочинениях и т. д.) закреплять и совершенствовать полученные ими знания и умения.

О взаимосвязи устной и письменной речи учащихся. Воспитание языковых навыков школьников осуществляется двумя путями: средствами устной и письменной речи.

В практике преподавания литературы бывало так, что сложность обучения сочинениям отодвигала на второй план вопрос о развитии устной речи. В то же время учителя и методисты выступали в защиту живого, звучащего слова, приводили авторитетные высказывания о том, что «мы слушаем говорящего сто раз, прежде нежели однажды прочтем им написанное. Уже по одному этому умение говорить важнее всего прочего» (Ф. Буслаев). Но хотя действительно говорит человек чаще и больше, чем пишет, противопоставлять эти две формы речи неправомерно: обе нужны в практической жизни (нужно уметь выступить на собрании, рассказать о своих замыслах, и нужно уметь написать заметку или доклад и т. д.). Гармоничное развитие личности невозможно без умения выражать свои мысли и чувства и устно и письменно.

Развитие устной речи, особенно в младшем школьном возрасте, опережает письменную речь. Однако в целом обе формы речи тесно связаны между собой. Продвижение или, наоборот, отставание в одном направлении тотчас отзывается и на другом. Так, неумение писать ведет обычно к хаотичности устных выступлений, а неумение слушать и пересказывать, делать заметки и состав-

лять план сильно затрудняет письменное изложение своих взглядов. Близки и виды письменных и устных работ: пересказ и изложение, устный и письменный ответ на вопрос, доклад и сочинение и т. д.

Показательно в этом плане и то, что предусмотренные программой специальные уроки по развитию письменной речи отводятся обычно на изложение и сочинение, а устной речи — на анализ и подготовку к изложению и сочинению¹.

Наконец, во многом совпадают требования, которые предъявляются к устной и письменной речи: содержательность, точность, ясность, логичность и доказательность изложения, соответствие литературным нормам, эмоциональность, убежденность. И все же было бы неверно совершенно стирать грань между устной и письменной речью. Общеизвестно, например, что яркое выступление, даже дословно записанное, часто теряет значительную часть своей силы, краски звучащего слова на письме сплошь и рядом блекнут. Но, с другой стороны, и содержательная статья, даже хорошо прочитанная, иногда воспринимается слушателями с трудом.

Чтобы успешно развивать устную и письменную речь учащихся, словесник должен представлять себе специфику этих двух видов речи, знать основные принципы, пути и формы работы по их совершенствованию и гибко, творчески ими пользоваться.

РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

Работа со словом. Устная речь требует быстрой реакции, умения на лету найти нужное слово, молниеносно ощутить его органичность в контексте и, если это необходимо, уточнить его или подобрать синоним. В устной речи нет времени для отбора слов, для серьезного размышления над ними. Приходится применять те слова, которые наготове, т. е. те, которые употребляешь чаще. Если активный словарь ученика примитивен, у него не хватает слов, чтобы выразить свои чувства и мысли. В результате он пользуется словами, неадекватными теме, появляются оговорки, сорные слова, неоправданные паузы — устная речь становится затрудненной. Поэтому в советской методике большое внимание уделяется систематическому обогащению лексического запаса учащихся и воспитанию у них сознательного отношения к слову.

Расширять словарь школьника принято по разным тематическим кругам: процессы движения (предмета, человека, животного); оттенки звуков, красок, форм и очертаний внешнего мира и восприятия его человеком; психическое состояние человека,

¹ Подробнее об этих уроках см. далее — в разделах об изложении и сочинении.



его качества (моральные критерии, переживания, движения ума и сердца и т. д.)¹.

В старших классах речь учеников должна обогащаться и за счет терминов, оборотов книжной речи и слов иностранного происхождения. Заботясь о расширении словаря учащегося, нельзя терять чувство меры. Чрезмерное увлечение запоминанием незнакомых слов, равно как и подбором однокоренных, может увести от литературного произведения. Словарная работа на уроке литературы полезна в той мере, в какой она опирается на материал литературного произведения и помогает раскрыть его.

В качестве примера остановимся на задании, которое получило в методике название «стилистического эксперимента»². Вниманию учащихся предлагается отрывок, богатый выразительными словесными образами, например строки о том, как Мишка рассматривает портрет В. И. Ленина («Нахаленок» М. Шолохова):

«Мишка *вырвал* у отца из рук карточку, *впился* в нее глазами и рот от удивления раскрыл...»

«*Уперся* Мишка в него глазами, в один миг всего ощупал; крепко, навовсе, навсегда *вобрал в память*...»

Пусть ребята попробуют заменить подчеркнутые глаголы и решат, почему писатель говорит: «вырвал», а не «взял»; «впился», «ощупал», «уперся глазами», а не «посмотрел»; «вобрал в память», а не «запомнил». Выполняя подобные упражнения, учащиеся видят, что точно найденное слово передает не только основное чувство, но и оттенки мысли и переживания. В частности, в задании, о котором шла речь, глаголы, полные экспрессии, рисуют страстный интерес мальчика к личности Ленина, его восхищение, любовь к вождю.

В старших классах задачи анализа отдельных словесных образов усложняются. Здесь важно не только обогатить лексику учеников, но с помощью работы над словом привести их в творческую лабораторию писателя, помочь понять его индивидуальный почерк, а иногда и задуматься над психологией творчества писателя.

Так, анализ авторских ремарок в сцене спора Павла Петровича с Базаровым («Павел Петрович побледнел, взмахнул руками», «так и дрогнул, тотчас овладел собой» и т. д.) открывает ученикам Тургенева как мастера-психолога, который не пишет подробно о переживаниях героя, но емкими репликами как бы приглашает самого читателя дорисовать картину.

И во всех классах работа над словом должна стать средством постижения текста, поэтому так важно открыть смысловую

¹ Интересные системы работы над словом на уроках литературы даны в кн.: Голубков В. В. Мастерство устной речи. М., 1965; Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. М., 1963; Колокольцев Н. В. Развитие устной и письменной речи на уроках литературного чтения. М., 1958, и др.

² Этот прием работы был введен А. М. Пешковским. См.: Пешковский А. М. Избранные труды. М., 1959.

роль слова, особенно тропов, содержательная емкость которых не всегда легко дается ученикам.

Почему эпитет «гордый старец» был в окончательном тексте заменен Пушкиным на «мудрый старец» («Песнь о вещем Олеге»)? Какова роль гиперболы и контраста в дореволюционной лирике Маяковского? Почему ранняя лирика Маяковского так богата архаизмами и неологизмами? Подобные вопросы ориентируют школьников не просто на фиксирование (а значит, и запоминание словесных образов), но и, что гораздо важнее, осмысление их, сознательное отношение к слову.

Фразеологическая работа. Чтобы свободно владеть устной речью, необходимо не только находить слова, но и уметь связывать их друг с другом. Это умение предполагает овладение грамматическим строем языка на уроках русского языка и обращение к художественной литературе, богатой словесными конструкциями, на уроках литературы.

Учащимся всех классов принято показывать красоту краткой, отточенной фразы, созданной народом и писателями. Покажем на примере пословиц, поговорок, «крылатых слов» и афоризмов из произведений писателей, как эта работа может постепенно усложняться¹.

✓ В IV—VI классах учитель привлекает внимание учащихся к пословицам, поговоркам, учит ребят понимать их переносный смысл и заботится о том, чтобы они вошли в речевую практику ученика. Тут оправданными оказываются такие, например, задания:

1. Какие пословицы (и поговорки) вы знаете? В каких случаях жизни вы их употребите?

2. Приведите пословицы (и поговорки), которые вы употребите, говоря о человеке смелом, мужественном, ленивом, робком или о событии неожиданном, тревожном и т. д.

В VII—VIII классах ученики уже наблюдают идейно-художественную функцию пословиц, поговорок и «крылатых слов» в произведении. Так, уместно предложить ребятам сопоставить афоризмы в речи героев (например, Чацкого, Фамусова, Молчалина) и определить, как эти «крылатые слова» характеризуют героя и выявляют отношение автора к нему.

В IX—X классах анализ афоризмов того или иного автора позволяет поставить вопрос о мировосприятии самого писателя. Так, например, афоризмы Маяковского («Партия и Ленин — близнецы-братья», «Мозг класса, дело класса, сила класса, слава класса — вот что такое партия» и др.) рисуют его как певца революции, кровно связанного со своим народом.

Чтобы у школьников воспитывался вкус к разнообразным стилистическим конструкциям, начиная с VII класса, параллельно

¹ О работе с пословицами и поговорками см. в кн.: Уроки литературы в IV классе М., 1973; Изучение литературы в IV классе. М., 1975; Развитие речи на уроках литературы. М., 1980, и др.

с вниманием к краткой, емкой фразе, проводится также работа над сложным, даже усложненным синтаксисом. Например, знакомясь с ораторскими стихами Лермонтова, Некрасова, Маяковского, ученики ясно, осмысленно, выразительно читают, а затем заучивают наизусть сложные ораторские конструкции.

Фразеологическая работа при изучении литературы предполагает не только выполнение специальных заданий — она должна осуществляться ежедневно, на каждом уроке. Особенно богатые возможности заключены в беседе, в ходе которой учитель может корректировать высказывания ученика и так ставить вопросы, чтобы побуждать его отвечать и краткими, и развернутыми предложениями.

Работа над связной устной речью учащихся. Основными видами устной связной речи на уроках литературы являются выразительное чтение или рассказывание произведения, пересказ с элементами творческой переработки текста, ответы на вопросы, доклад. ✓

Выразительному чтению и рассказыванию, как правило, предшествует аналитическая работа над текстом, которая помогает ученику не только запомнить, но и понять произведение. Подробный пересказ не должен навязчиво повторяться из урока в урок и вытеснять остальные виды работ, как это иногда встречается в школьной практике. Но если пересказ является следствием не механической памяти, а работой сознания, подготовленной медленным вдумчивым чтением, то он, как справедливо утверждал В. В. Голубков, «помогает усвоению произведения с его лексической, синтаксической, логической и произносительной стороны, то есть делает то, что необходимо для культуры устной речи»¹.

Более сложным видом работы, требующим от ученика определенных творческих усилий, является пересказ, где воспроизведение авторского текста соединяется с необходимостью совершить определенную его трансформацию: передать его кратко, включить цитаты, изменить лицо рассказчика, устно нарисовать картину и т. д. В этих случаях, рассказывая, ученик, хотя и вводит в свою речь наиболее яркие авторские слова и образы, вынужден настолько изменить форму речи, что она становится его собственной речью, — он уже не столько запоминает, сколько говорит своими словами. ✓

Наконец, наиболее сложным видом устной речи в школе является ответ на вопрос и доклад.

Обучая школьника выступать перед аудиторией (товарищами по классу, школе и т. д.), надо учитывать, что речь говорящего, даже если она носит монологический характер, всегда обращена к слушателю, который не имеет возможности, если он что-то не понял, возвратиться к уже сказанному, перечитать или пересмотр-

¹ Голубков В. В. Методика преподавания литературы, с. 227.

реть упущенное. Поэтому выступающий должен предвидеть реакцию аудитории и быстро на нее реагировать. Такое умение вырабатывается опытом. В этом отношении несомненный ущерб культуре речи учащихся нанесла тенденция отказа от монологического опроса и почти полное его вытеснение фронтальной работой с классом. Однако многократные выступления еще не гарантируют успеха. Умение учитывать реакцию слушателя вырабатывается только в том случае, если ученики приучены следить за тем, как их слушают, и, главное, если они умеют правильно строить свою устную речь, продумывая ее композицию и драматургию. В школьной практике, предлагая ученику подготовить устное выступление, учитель нередко либо вообще не дает никаких пояснений — и тогда доклад ученика страдает хаотичностью, отсутствием логики; либо, наоборот, требует от него подробного плана, который в ходе рассказа должен строго соблюдаться, — и тогда сообщение лишается необходимой живости, неизбежных в устной речи элементов импровизации.

Между тем в психологии достаточно точно разработаны пути планирования устного выступления. «Планируя, рассказчик прежде всего должен наметить основной тезис рассказа, его сердцевину. Потом он подыскивает подход к этому центру и вступление, в котором могут быть даны намеки на дальнейшее развитие, а возможно, и обещания решить какую-то задачу. После этого надо обдумать выводы и концовку», — пишет психолог Н. И. Жинкин¹.

Устное слово имеет свою завязку, развитие мысли, кульминацию и концовку — вывод. Причем вначале ученик должен прояснить для себя главную его идею, главный тезис, который он будет защищать. Этот главный тезис следует хранить в памяти и подчинять его раскрытию все выступление, только тогда оно будет целостным. Далее ученику следует рекомендовать продумывать систему доказательств, которые развивают главную мысль. В сообщении не должно быть лишнего, мысль должна развиваться напряженно. Это не значит, что нельзя делать отступлений или не нужны повторения (иногда они просто необходимы, чтобы сохранить внимание аудитории). Но возвращение к основной мысли доклада должно быть подчеркнуто интонацией или прямым напоминанием. Непроясненность мысли, перекрещивание разных, даже интересных положений, если они не ведут к раскрытию основного замысла, вредят устной речи, ибо отсутствие цельности выступления мешает следить за логикой речи говорящего, а активное слушание предполагает не только восприятие его мысли, но и подключение к системе мышления выступающего. Поэтому подготовка ученика к ответу должна заключаться не в заучивании (как это часто бывает), а в проговаривании будущего

¹ Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи. В сб.: В защиту живого слова. М., 1966, с. 21.

выступления, в поисках возможных решений основного замысла. Такой ответ требует свободы владения материалом, хотя внешне он может выглядеть и менее эффективно, чем заученная наизусть и потому гладко текущая речь. Но зато это будет живая речь, речь-размышление.

Работа над выразительностью устной речи учащихся. Устное слово часто называют звучащим, ибо смысл сказанного воплощается не только в словах, но и в мимике, жестах, во всем облике говорящего и особенно в его интонации. Интонация даже иногда воздействует на слушателя сильнее, чем смысл. Так, монотонное, невыразительное исполнение может погубить самое умное сообщение, насмешка — придать словам противоположный смысл, а сказанные с глубоким чувством малозначительные слова произвести сильное впечатление.

Интонационная значимость устной речи побуждает учителя предъявлять подчас к ученику не совсем справедливые требования. То ему предлагают подобрать соответствующую интонацию («Говори веселее» или, наоборот, «Расскажи так, чтобы нам тоже было грустно»). То от школьника требуют бойкого, уверенного ответа, и он привыкает, о чем бы ни шла речь, говорить бодро, не подчеркивая, однако, голосом главного, существенного, а значит, и не выявляя основной мысли своего сообщения. Между тем выразительность рассказа не может быть обеспечена простым предъявлением требований. Здесь нужна долгая, кропотливая работа. Интонационное богатство речи связано с постановкой выразительного чтения, с тем, насколько ученик владеет интонационно-логическим анализом, насколько умеет выявить идейный замысел автора и воспроизвести его голосом. Существенную роль играет и овладение техникой произношения, умение выделять голосом отдельные слова, переходить от громкого к тихому чтению, соблюдение логического ударения; наконец, важна четкость и ясность произношения, звучность и требовательность слуха — одним словом, все те качества, которые развиваются при обучении выразительному чтению.

И все же умение выразительно читать еще не гарантирует умения выразительно говорить. Дело в том, что чтение — это исполнение чужой речи, а живое слово — собственная речь, и рождается она в обстановке живого общения, когда говорящий сообщает слушателям что-то новое, требующее живого отклика.

Анализируя школьную практику, психолог Н. И. Жинкин замечает: «Для развития устной речи необходимо изменить ситуацию общения. Надо поставить ученика в такие условия, в которых предложенный ему материал был бы переработан настолько глубоко, что на ту же самую тему он смог бы говорить не чужими словами, а своими собственными»¹. Для этого надо учащимся давать задачи, требующие посильной самостоятельности мышле-

¹ Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи, с. 24.

ния. Интерес к заданию, самостоятельный поиск рождает живую, непринужденную интонацию, а выполнение задания погружает ученика в определенную эмоциональную атмосферу и вызывает ответные чувства, которые влекут за собой правильную интонацию и естественную манеру держаться.

Успешное развитие устной речи учащихся предполагает сочетание разнообразных видов работы. Наибольшее распространение в школе получили выразительное чтение, рассказывание, заучивание наизусть, стилистический эксперимент, работа с ремарками, сопоставление рукописных вариантов с окончательным текстом, ответы на вопросы, а в старших классах еще и развернутые выступления и доклады. Практически число конкретных заданий неисчерпаемо, и дело учителя, опираясь на уже апробированные виды работ, создавать новые.

РАЗВИТИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

Об особенностях письменной речи. Письменная речь, по сравнению с устной, имеет ряд особенностей. Прежде всего, когда ученик пишет изложение или сочинение, он имеет возможность больше сосредоточиться, больше подумать, чем когда он говорит; наконец, он может исправить или даже переписать работу. Письменная работа — это как бы итог размышлений, в ней максимально выражена способность ученика владеть словом. Но чтобы этот итог соответствовал возрасту и индивидуальным особенностям школьников, необходима систематичность в обучении письменной речи.

Существуют разные мнения о том, что же следует понимать под системой письменных работ. Одно из наиболее основательных было высказано М. А. Рыбниковой, которая считала, что «систему создает понимание необходимости каждого типа работ, расположение их в порядке нарастающей трудности»...¹. Какие же типы письменных работ существуют? Это изложение, сочинение, а также работы, которые либо подготавливают учеников к сочинению, либо помогают его оценить, — планы, тезисы, конспекты, рецензии.

Ниже мы укажем наиболее характерные виды работ для разных классов. Однако возраст ученика не может быть единственным критерием при выборе заданий, важна еще и его подготовленность. Поэтому если весь класс или даже отдельные школьники не овладели какими-либо видами работ или, наоборот, справляются с более сложными заданиями, чем это принято в их возрасте, то систему письменных работ приходится перестраивать в соответствии с конкретными условиями преподавания.

Изложение. Самым распространенным видом письменных работ по литературе в IV—VI классах является изложение. Изложения бывают подробные и краткие.

¹ Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения, с. 239.

Для подробного берутся законченные отрывки из произведений, которые изучаются в классе, или небольшие рассказы и фрагменты из выдающихся произведений русской и зарубежной литературы¹. Нередко у школьников, да и у педагогов, создается обманчивое впечатление, что изложение дается детям легко. Действительно, дети легко запоминают текст и чуть ли не слово в слово передают его. Но ведь изложение — это не письмо наизусть. Важно, чтобы, пересказывая, ученик тренировал не только память, но и прилагал творческие усилия — мыслил, воображал. Это возможно, если изложение имеет целевую установку. В одном случае это может быть работа стилистического характера, например: сохранить в изложении глаголы движения («Жилин попадает в плен») или зафиксировать позы, жесты, выражение лица героев («Допрос Метелицы»)² и т. д. В другом случае предлагается задание, требующее творческой работы над текстом — изменить лицо рассказчика, заменить диалог повествовательной манерой письма («Встреча Метелицы с пастушком») и т. д. Наконец, в изложение могут вводиться серьезные рассуждения-обобщения, например: при пересказе выявить авторское отношение к героям или сопоставить поведение героев в одной и той же сцене («Пожар в доме деда») и т. д. Изложение с определенным заданием выступает как средство проникновения в произведение, а целевая установка выбирается в зависимости от своеобразия излагаемого текста, от подготовленности учеников и конкретных учебно-воспитательных задач, которые учитель перед собой ставит.

Так, если словесник стремится углубить теоретико-литературные знания семиклассников о композиции литературного произведения, то он может предложить им написать изложение на тему «Полковник на балу и после бала». Если же учителя больше интересует, как семиклассники поняли мотивы поведения героев, а следовательно, и идейное содержание повести Л. Толстого, то он даст тему «Иван Васильевич и полковник в сцене наказания татарина» с целевой установкой — выявить, как в словесной ткани произведения отразилось разное отношение героев к экзекуции, и указать, чем можно объяснить столь разное отношение к истязанию солдата людей одного социального круга.

Методика проведения подробного изложения такова: вначале педагог сообщает классу целевую установку и читает текст; затем, если изложение обучающее, проводится беседа, в ходе которой коллективно выясняются возможные варианты будущей работы, воспроизводятся наиболее важные моменты, а иногда и за-

¹ Учитель может пользоваться материалами сборников: Виноградова Л. А., Горчак А. Н. Сборник текстов для изложений. (IV—VIII кл.) М., 1981; Подшивалов П. Ф., Стракевич М. М. Сборник текстов изложений IV—VIII классов. М., 1974 и др.

² Задания приведены в кн.: Мещерякова Н. Я. Нравственное воспитание учащихся на уроке литературы в 4—5 классах. М., 1975, с. 19.

писываются цитаты, которые следует ввести в изложение. Если ученики не овладели еще умением пересказывать или им предложена сложная целевая установка, то целесообразно коллективно составить план, а иногда и предложить образец рассказа. В завершение учитель повторно читает текст, а ученики пишут работу.

✓ Другой вид изложения — сжатое, или краткое, требует умения отбирать самое важное, самое существенное. Школьнику предлагается опустить все подробности и написать только о самом главном.

Краткое изложение дается детям с трудом: они сбиваются обычно на подробный пересказ. Поэтому, прежде чем предложить им самостоятельно сжато передать какой-то материал, нужно в классе коллективно 3—4 раза проделать аналогичную работу: ознакомить учеников с текстом, задать вопросы, на которые нужно дать короткие (в 2—3 предложения), но емкие ответы, составить план, установить размер работы. Тогда ребята самостоятельно сумеют написать сжатое изложение. Изложения должны постоянно поддерживаться работой над устными пересказами. Только в этом случае можно надеяться на успех.

Изложение — необходимый этап в овладении письменной речью. Ценность его, — пишет В. В. Голубков, — состоит в том, что в V—VI классах, а часто и в VII и VIII, где словарь учащихся еще беден, а синтаксис не развит, «изложения учат пользоваться образцовыми и легко запоминаемыми формами и тем способствуют и обогащению запаса слов, и выработке правильных речевых конструкций»¹. Кроме того, у школьников развиваются умения, необходимые для написания сочинений: пересказывать текст кратко и подробно, подчинять изложение материала определенной целевой установке, включать цитаты и т. д. Если в IV—VII классах серьезно не заниматься изложением, то трудно ждать результатов от сочинений старшеклассников.

✓ Работа над планом, тезисами и конспектами. План чаще, чем какая-либо другая форма работы, рассматривается в школьной практике как особый вид навыка, который можно развить безотносительно ко всему произведению. Между тем работать над планом — это значит постигать смысл произведения, открывать для себя его идейное богатство и композиционную стройность. Если этого нет, если обучение планированию ведется на материале произведения, но без проникновения в его сущность, то навык планирования в какой-то степени развивается, но интерес к произведению гаснет. Этим и вызвано настороженное отношение ряда учителей к планам.

✓ Можно составить разные планы к произведению: подчеркнуть в плане его сюжет, композиционную, идейную направленность. Чтобы показать разность оснований, которые могут быть поло-

¹ Голубков В. В. Методика преподавания литературы. М., 1962, с. 230.

жены в основу плана, сравним два фрагмента планов к третьей главе «Песни про купца Калашникова» М. Лермонтова.

Конец купца Калашникова

Кулачный бой

1. Заря.
2. Подготовка к бою.
3. Выход бойцов.
4. Бой, гибель Кирибеевича.

Встреча смертных врагов в бою

1. Героический зачин: природа в ее красоте.
2. Подготовка к бою, как к царской потехе.
3. Встреча двух врагов.
4. Расплата за поруганную честь¹.

При сопоставлении двух типов заголовков («Кулачный бой» — «Встреча смертных врагов»; «Гибель Кирибеевича» — «Расплата за поруганную честь») очевидной становится разность их целевых установок: первый план передает ход действия, второй подчеркивает идейную направленность произведения. Чтобы составить такой план, нужно прояснить для себя идею или сюжет произведения и представить себе его построение. Возможны также планы, где в самих заголовках выявлена композиция произведения — его завязка, ход действия, кульминация, развязка.

Таким образом, составление плана предполагает существенную аналитическую работу. Между тем в ученических планах можно наблюдать смешение разных целевых установок: один пункт плана фиксирует внимание читателя на сюжете, другой — на идее произведения, третий — на композиции (например: «Кулачный бой», «Гибель правого», «Развязка поэмы Лермонтова»). Такой план является следствием либо слабой читательской культуры, либо результатом непонимания самого смысла планирования. Естественно, в этих случаях план не только не помогает, но и путает ученика.

Ученические планы грешат также пропусками и перестановками отдельных частей (нередко главнейших), что приводит к нарушению логики. Этот недостаток чаще всего бывает вызван плохим знанием текста, неряшливостью в работе. Постоянное (но неназойливое) внимание учителя к планированию, объяснение ошибок, допущенных учениками, наконец, непримиримое отношение к небрежности — все это помогает преодолеть нелогичность ученических планов.

План не только школа логической мысли, но и лаборатория словарной работы: он требует краткости, точности и выразительности слов и фраз. Естественно, что не сразу дается это школьникам. Коллективное обсуждение, уточнение и сопоставление предложенных заголовков — таковы наиболее апробированные пути работы над планом.

Иногда от ребят требуют, чтобы все заголовки были выдержаны в одном стиле — только назывные, только вопросительные

¹ План заимствован нами из книги М. А. Рыбниковой «Очерки по методике литературного чтения», с. 202.

предложения и т. д. Такое требование придает работе формальный характер и мешает школьнику сформулировать свое понимание произведения. Исключения составляют цитатные планы. Если нужно выявить сюжет, часто бывает целесообразно использовать авторские выражения, особенно если изучаются лиро-эпические произведения (VI глава поэмы Маяковского «Хорошо!», «Песнь о вещем Олеге» Пушкина).

План — трудная для учеников форма работы. В IV—V классах ребятам полезны только простые планы, отражающие развитие действия в произведении. Составлять их нужно на небольшом материале. В VI—VII классах ребята переходят от простого к сложному плану. Наиболее естественный путь перехода — это сведение мелких пунктов плана в один главный. Ученики VII класса должны также попробовать свои силы в составлении и более трудных планов, где следует подчеркнуть идею или композицию произведения.

В IX—X классах рядом с планированием идет работа по составлению тезисов и конспектов. Проводится она обычно на материале критических статей, разделов учебника, лекций учителя или при подготовке к сочинению. Обучение составлению тезисов опирается на умение учащихся написать план: пункты плана предлагается расширить до формулировок главных мыслей-тезисов, а они, в свою очередь, развиваются за счет доказательств — системы рассуждений и выводов, подкрепленных ссылками на текст и цитатами.

Например, один из пунктов плана к статье В. И. Ленина «Партийная организация и партийная литература» ученики формулируют так: «Отрицание В. И. Лениным возможности абсолютной свободы художника в буржуазном обществе». Далее этот пункт плана развивается до тезиса: «В. И. Ленин утверждает, что речи буржуазных индивидуалистов об абсолютной свободе художника — это лицемерие». А затем тезис расширяется за счет доказательств-цитат. В результате получается следующий абзац конспекта: «В. И. Ленин утверждал, что речи буржуазных индивидуалистов об абсолютной свободе лицемерны. «Жить в обществе и быть свободным от общества нельзя», — пишет он. В обществе, основанном на власти денег, свобода, по словам Ленина, «есть лишь замаскированная (или лицемерно маскируемая) зависимость от денежного мешка, от подкупа, от содержания».

Совокупность всех тезисов и доказательств, передающих движение мысли авторов статьи (лекции, сочинения и т. д.), и представляет собой конспект.

Работу по конспектированию целесообразно начинать в VIII классе с небольших по размеру, несложных статей учебника и отдельных лекций учителя, постепенно усложняя материал с таким расчетом, чтобы ученики научились конспектировать критические статьи, предусмотренные программой.

Сочинение. Требования к теме сочинений. Сочинение часто называют литературным произведением школьника. Такое определение справедливо, если иметь в виду слова М. А. Рыбниковой о том, что ученики — «писатели особого рода». Во всяком случае в сочинении наиболее полно проявляется личность ученика, его склонности, интересы, уровень литературного развития.

Сочинение занимает доминирующее положение в системе письменных работ старших классов. В младших и средних классах сочинения еще близки к изложению, а пересказ занимает в них значительное место. Однако принципиальное отличие этих работ состоит в том, что если в изложении содержание, последовательность материала и даже в известной мере язык черпаются из произведения, то в сочинении ученик должен рассказать о своих мыслях и чувствах в том порядке и в том стиле, которых требует тема¹.

В основе сочинения лежат впечатления учащихся о действительности (природе, среде, школьной жизни) и о произведениях литературы и других искусств. Соответственно принято выделять сочинения на литературные темы и на темы жизненных впечатлений и наблюдений учащихся. Какие же требования следует предъявлять к формулировке темы школьного сочинения?

Представьте себе, что вы предлагаете ученикам тему сочинения «Золотая осень» или даже находите более точную и поэтичную формулировку «Осинкам холодно». Удачная ли это тема? В отрыве от всей системы работы по литературе ничего определенного сказать нельзя. Если учитель побывал с детьми за городом, понаблюдав с ними осенние деревья, если на уроке анализировались произведения об осени, то тема выбрана удачно и работы ребят будут живыми и непосредственными. Но если не было ни прогулки в лес, ни тонкого анализа на уроке, то самая интересная тема не спасет положения.

Таким образом, одно из главных требований к теме сочинений — ее доступность ученикам, наличие у них необходимого запаса знаний и наблюдений. Являясь основным, это требование, однако, не единственное. Хорошее сочинение — это итог творческих усилий, следовательно, уж сама формулировка темы должна пробуждать мысль и чувства ученика.

Попробуем сопоставить в этом плане ряд тем: «Опасен или жалок Грушницкий?» и «Образ Грушницкого»; «Почему Чацкого провозглашают сумасшедшим?» и «Чацкий и фамусовское общество». На первый взгляд каждая из двух пар тем близка другу другу. И все же шаблонная формулировка («Образ Грушницкого», «Чацкий и фамусовское общество») чаще всего не вызывает у школьников активного творческого отношения к работе. В то

¹ В данной главе мы останавливаемся на итоговых сочинениях и на заданиях, сопутствующих анализу художественного текста. О заданиях, предваряющих изучение произведения в классе, см. на с. 139—145.

время как определенный поворот темы, побуждающий ученика по-новому осмыслить знакомый материал, дисциплинирует его, побуждает тщательно отбирать материал. Надо также учитывать реальное количество времени, отведенное на сочинение, и предлагать темы точные, локальные, но позволяющие ученику раскрыть свои знания. В этом плане, например, тема «Почему Базаров говорит Аркадию, что они расстанутся навсегда?» предпочтительнее, чем сравнительная характеристика — «Базаров и Аркадий».

Предлагая ту или иную тему для сочинения, учитель должен учитывать не только различную подготовку учеников, но и индивидуальный склад их личности. Так, тема «Встреча с любимым писателем» окажется близкой ученикам с развитым образным видением, в то время как тема «Чем мне дорога поэзия Маяковского» может быть обстоятельно раскрыта и ребятами логического склада ума.

В формулировке темы следует также учитывать адресат сочинения. Чаще всего сочинение адресовано учителю, реже — классу. Однако широкие возможности открываются, если мысленно включить в читательскую аудиторию ребят не только данного класса. Так, из трех тем, требующих анализа своих читательских интересов, — «Моя читательская биография», «Почему я люблю читать книги» и ответа на письмо пятиклассника, пишущего о том, что он не любит читать книги, и просящего совета у своих товарищей — большинство пятиклассников выбрали последнюю из этих тем, и главное — они писали более заинтересованно и увлеченно, чем их товарищи.

Поскольку сочинение требует индивидуального подхода к ребятам, принято предлагать ряд тем на выбор: для классной работы — три, для домашней — восемь — десять тем.

Учитывать индивидуальное своеобразие учеников помогает и жанровое многообразие сочинений.

Жанры школьного сочинения. По своему жанру школьные сочинения могут приближаться, во-первых, к литературным жанрам малой формы (воспоминания, рассказ, стихотворение, инсценировка, басня, сказка и т. д.); во-вторых, к публицистическим жанрам (заметка, отзыв, рецензия, очерк и т. д.); в-третьих, к жанрам научного характера (реферат, аннотация, статья, литературный обзор и др.)¹.

Выбор того или иного жанра обусловлен целым рядом обстоятельств: темой сочинения, задачами, которые ставит перед собой ученик, и индивидуальными особенностями ученика. В свою очередь тема и жанр сочинения в определенной мере диктуют стиль работы.

¹ Впервые в методике поставила вопрос о жанрах школьного сочинения А. М. Гринина-Земскова. См. ее работу «Сочинения в газетных жанрах (4—8 классы)». (М., 1977).

Так, сочинение на тему «Вечно живые» тяготеет к публицистическому жанру и требует темпераментного изложения, а тема «Белинский о романе Пушкина «Евгений Онегин» побуждает обратиться к жанрам, которые помогают ученикам приобретать элементарные навыки научной работы и предполагают достаточно строгий язык. Вместе с тем ученики художественного склада даже темы, требующие строгих доказательств, часто окрашивают в лирические тона, и, наоборот, школьники с аналитическим складом ума открыто лирические темы нередко превращают в строгое логическое (а иногда и сухое!) доказательство.

Сочинения учащихся на литературные темы. На уроках литературы основное внимание уделяется сочинениям на литературные темы, так как литературное развитие учащихся осуществляется прежде всего путем воздействия на них образов, чувств и мыслей выдающихся произведений искусства. В основе таких сочинений могут лежать как произведения, включенные в программу, так и те, которые ученики читают самостоятельно. Наиболее часто для сочинений избирается анализ центральных эпизодов произведения, образов его героев или поднятых в нем главных проблем. Эпизод произведения может быть рассмотрен под различным углом зрения: как в нем проявили себя герои («Какой поступок Мересьева потребовал от него больше всего душевных сил?»), какова роль того или иного эпизода в сложном взаимодействии сцен произведения («Подготовлены ли читатели к финалу романа М. Шолохова «Поднятая целина»?); наконец, как в эпизоде проявилось своеобразие мастерства писателя («Тургенев как психолог в сцене спора Базарова и Павла Петровича»). В зависимости от формулировки темы в центре внимания учащихся оказывается тот или иной аспект рассмотрения эпизода.

Ученики IV—V классов чаще всего размышляют о мотивах поведения героев и о их переживаниях («Можно ли назвать поступок Пети подвигом?»). Двенадцати-тринадцатилетние дети уже в состоянии показать, как в отдельном эпизоде проявляются некоторые стороны творческого почерка писателя. А старшеклассники могут рассматривать отдельный эпизод одновременно под разным углом зрения — герои в сцене, ее композиционная роль, мастерство писателя — либо углубленно анализировать творческую манеру писателя («Мастерство М. Горького в сцене первомайской демонстрации в романе «Мать»).

Пока ученики не умеют анализировать эпизоды произведения, сочинения-обобщения на литературном материале не приносят пользы. Поэтому задания по конкретной сцене должны занять доминирующее место в системе сочинений на литературные темы в IV—VII классах. Но и в старших классах они необходимы, ибо невнимание к текстуальному анализу может сделать ученические работы поверхностными, схематичными, в них появляются общие слова, штампы.

Самый устоявшийся вид письменных заданий по литературе

(особенно распространенный в школьной практике в 40—50-е гг.) — это разнообразные характеристики — индивидуальные, сравнительные, групповые. Некоторые учителя работают над образом героя всегда по одной и той же схеме: социальное положение героя, его портрет, черты характера, речь, значение образа или его типичность. Причем разговор о герое ведется не на основе анализа эпизодов произведения, а выливается в перечисление его черт характера. Такой жестко заданный подход к образу-персонажу не позволяет выявить его индивидуальность, ведет к обезличиванию героев в сознании учеников и рождает неудовлетворенность и у них, и у преподавателей. В результате часть словесников вообще отказывается от сочинений-характеристик. Между тем и непомерное увлечение характеристиками, и отказ от них равно вредны. Характеристика — один из видов сочинения, и школьники должны им овладеть.

Успех в работе зависит от того, насколько правильно ведется работа над образом-персонажем на уроках, и от посильности задания ученикам определенного класса.

Иногда считают, что сравнительные и групповые характеристики сложнее, чем индивидуальные, и поэтому предлагают сначала знакомить учеников с индивидуальной характеристикой, затем со сравнительной и в завершение — с групповой.

Однако не все методисты соглашались с такой точкой зрения. Сопоставление часто подсказывается самим произведением. Многие писатели, именно сопоставляя своих героев, выявляют основную проблематику произведения. Следуя за писателем, ученик легче строит свою систему доказательств, прием сравнения активизирует его мыслительную деятельность. Голубков и Рыбникова считали, например, что ученику легче написать сочинение на тему «Чацкий и Репетилов — герой и пародия» или «Фамусов и Молчалин — значительное и незначительное лицо», чем дать индивидуальную характеристику этих героев. Поэтому последовательность в обучении сочинениям-характеристикам должна определяться глубиной постижения образа-персонажа и особенностями восприятия учащимися разных классов литературных героев¹.

В IV—V и даже VI классах нецелесообразно требовать от школьников развернутых характеристик. Достаточно, если ребята проанализируют поведение героев, их чувства и мысли в отдельных сценах или выявят какую-либо ведущую сторону личности героя, рассмотрят портрет или речь героя. Примерами таких тем могут служить: «Почему Вася не отнял у Маруси куклу?», «Что дала Пете дружба с Гавриком?», «Кто из героев произведения наиболее жестоко поступил с Дон Кихотом?». Первая тема является прообразом индивидуальной характеристики, вторая —

¹ О характеристике восприятия учащимися разных возрастов литературного героя см. в главе «Ученик. Возрастные особенности восприятия учащимися литературных произведений».

сравнительной, третья — групповой. Конечно, это только подступы к характеристике, отдельные ее элементы.

Ученики VII классов могут рассказать о своем отношении к герою в целом или о своих любимых литературных персонажах («Какое отношение у меня вызывают Гринев и Швабрин», «Мой любимый литературный герой» и т. д.). В этих сочинениях учащиеся мотивируют свое отношение к герою либо в виде рассуждений и доказательств, либо в виде образных картин.

Старшеклассники анализируют уже образ-персонаж во всей его глубине, т. е. они должны понимать систему образов произведения и авторские приемы характеристики, их своеобразие и неповторимость. Рассматривая образы героев, ученики говорят о социальном положении героев, об их языке, портрете и т. д., но нужно учить их анализировать образ-персонаж не по определенной схеме, а выявить в нем прежде всего самое важное, существенное, помогающее постичь весь образ. Нередко сам писатель дает читателю ключ к пониманию героя. Так, Пушкин о Татьяне замечает: «русская душою». Однако не всегда это ведущее в образе так прямо указано писателем, тем более далеко не всегда ученики в состоянии вычленить в образе героя главное. Задача учителя — помочь школьникам в ходе классного анализа произведения почувствовать сердцевину образа или выделить наиболее существенные линии, по которым следует сопоставлять героев. Скажем, сравнивая Луку и Сатина, стоит прежде всего выявить разность их философских позиций, раскрыть «правду», которую исповедует каждый из героев, показать разность их представлений об отношении человека к действительности. Если же ученику предстоит сопоставить образы Давыдова и Нагульнова, то перед ним стоит в известной степени даже противоположная задача: показать, что общность политических взглядов, общность идеалов не нивелирует людей, в конкретных ситуациях решения и поступки героев могут не только не совпадать, но и взаимно исключать друг друга.

Следует отметить, что в старших классах темы сочинений, в основе которых лежит образ героев, чаще всего формулируются с определенным поворотом, что придает им проблемный характер («Жалок или опасен Молчалин?», «Является ли революционером Базаров?»). Тем самым эти сочинения как бы подготавливают учеников к самому сложному виду сочинений, задача которого раскрыть определенные проблемы, поднятые в произведении одного или в творчестве нескольких писателей («Проблема гуманизма в романе А. Фадеева «Разгром», «Тема родины в творчестве А. Блока и С. Есенина», «Революция в оценке А. Блока и В. Маяковского» и т. д.).

В своем полном выражении сочинения проблемного характера возможны только в VIII—X классах, когда ученики достигли определенного уровня развития и овладели основными умениями писать сочинения.

Сочинения на материале литературы воспроизводят в основных своих чертах школьный анализ: целостный анализ находит отражение в сочинениях, посвященных рассмотрению ключевых сцен, пообразный — в характеристиках, проблемно-тематическое изучение — в темах проблемного характера. Сочинения на литературные темы могут быть успешно выполнены только в том случае, если учениками хорошо усвоен материал произведения и они овладели элементарными навыками анализа.

Сочинения, основанные на личных впечатлениях и наблюдениях учащихся. Эти сочинения плодотворны в том случае, если школьники пишут о том, что ими пережито, что им знакомо и близко. Даже ученики IV—V классов могут очень тепло написать о своей бабушке или дедушке, но их разборы становятся бедными, когда они пишут о выдуманных героях. Сочинение о жизни должно опираться на живые наблюдения ученика, только тогда оно будет успешным. И тут роль учителя исключительно велика: он должен организовывать эти наблюдения, так продумать тематику сочинений, чтобы она апеллировала к действительному опыту ученика.

Скажем, популярную тему «Как я помогаю маме» многие напишут хорошо. Но как быть тем, кто не помогает маме: лицемерить или не выполнять задание?

Жизнь ребят открывает неограниченные возможности для разнообразных сочинений: это и экскурсии, и впечатления школьной жизни, и материалы, опубликованные в периодической печати, и встречи с разнообразными людьми. Темами таких сочинений могут быть рассказы о том, что видел и слышал ученик («Наш сбор отряда», «На перемене», «В зоопарке» и др.), описания людей, животных, явлений природы («Зимой в лесу», «Дом, в котором я живу», «Портрет собаки» и др.), рассказы о людях («Человек, который мне нравится», «Моя мама» и др.).

Важно, чтобы жизненные впечатления подкреплялись литературными ассоциациями и чтобы работа над такими сочинениями помогала глубже понять и почувствовать произведения, с которыми школьники знакомятся на уроках литературы. Поэтому изучению произведений, богатых описаниями природы, обычно предшествуют или сопутствуют письменные работы о природе, а сочинение, например, о дружбе предлагается, когда изучаются «Дети подземелья» или «Белеет парус одинокий».

В творческих сочинениях должны также реализоваться приобретенные учениками знания теоретико-литературного характера. Так, на уроках ученики получают понятие об описании, повествовании и диалоге, а сочинения помогают практически применить знания. Тема «В школьной столовой» побуждает их «подслушать» и обработать диалогическую речь; рассказ о самом интересном событии лета заставляет прибегнуть к повествовательной манере письма, а сочинение «Ветка тополя» — попробовать свои силы в описании.

В старших классах удельный вес сочинений, основанных на жизненных впечатлениях учеников, уменьшается, но они становятся более серьезными и часто носят публицистический характер («Отечество славлю, которое есть, но трижды — которое будет», «Ты на подвиг зовешь, комсомольский билет!» и др.). Как правило, в таких сочинениях старшеклассники опираются не только на впечатления от самой действительности, но и используют материалы книг, спектаклей, кинофильмов.

Сочинения, основанные на жизненных впечатлениях учащихся, напоминают чаще всего либо литературные жанры малой формы — рассказы, стихи, басни, либо публицистические жанры — газетные заметки, очерки, отзывы и т. д.

Сочинения, основанные на личном опыте учеников, являются школой наблюдения, они побуждают их видеть и слушать окружающий мир, постигать его и осознавать самого себя. А это, в свою очередь, оказывает самое непосредственное влияние на их отношение к искусству.

Сочинения на материале произведений смежных видов искусства. Эти сочинения тем более важны, что живописью, графикой и музыкой ученики мало занимаются в старших классах и искусство приходит к ним в основном через уроки литературы.

В IV—VII классах ребята чаще всего пишут сочинения по картине, в VII—VIII классах ученики, кроме того, рассказывают о понравившихся фильмах, спектаклях, о достопримечательных местах своего города, а в старших классах оправдали себя сравнительно сложные темы: «Посещая выставку...», «Самый интересный спектакль в этом театральном сезоне», «Листая страницы журнала», «Мой любимый композитор (художник)» и т. д. Многие старшеклассники с успехом справляются и с темами сопоставительного характера: «Музыка П. И. Чайковского на стихи А. С. Пушкина», «А. Врубель — иллюстратор М. Ю. Лермонтова», «Иллюстрации А. Агина и П. Боклевского к поэме Н. В. Гоголя «Мертвые души», «А. П. Чехов и И. Левитан».

Творческие сочинения на материале литературы. Творческими принято называть задания, приобщающие учащихся к литературной деятельности. Нередко термины «творческие сочинения» и «сочинения на материале действительности» выступают как равнозначные. Между тем это неверно. Хотя действительно, когда ученики пишут о пережитом, они чаще всего выступают в роли маленьких писателей, однако сочинения по их личным наблюдениям могут быть выполнены и в стиле деловой речи (например, сочинение «Улица, на которой я живу» может быть написано и в стиле художественного описания, и как деловое описание). И главное — нельзя ограничивать творческие сочинения лишь материалом действительности. Богатые возможности для таких заданий заключены и в художественных произведениях, изучаемых в школе.



В основе творческих работ на материале литературы часто лежит прием устного словесного рисования: ребята словесно рисуют пейзажи, богатые зрительными образами (описание Койшарской долины у М. Ю. Лермонтова), портреты героев, только намеченные писателем (например, Очумелова, Хрюкина в «Хамелеоне» и др.), или яркие эпизоды (словесные иллюстрации).

В принципе близки к словесному рисунку, хотя это и более сложные виды работ, словесные обложки к произведениям, эскизы декораций и костюмов к драматическим произведениям, афиши, извещающие о предстоящем спектакле или об исполнении какого-либо произведения, и т. д. Эти задания тоже предполагают словесный рисунок, но не конкретной сцены, а обобщающей картины, и здесь особенное внимание приходится уделять общему стилю рисунка.

В практике преподавания оправдали себя такие задания, где ученики переводят литературное произведение (или фрагмент) на язык другого вида искусства — описывают памятник литературному герою или писателю, драматизируют текст, составляют кадрупланы, киносценарии и т. д.¹

Вовлечь учащихся в литературно-творческую деятельность помогают также задания, рассчитанные на домысливание, где нужно представить себе переживания героя в определенной сцене или предположить, как герой поступил бы в том или ином случае, и т. д. Иными словами, ученики должны домыслить ситуацию, намеченную писателем. Тем самым они как бы входят в мир героя, живут его мыслями и чувствами, радуются или грустят вместе с ним, перевоплощаются в героя, постигают скрытые пружины его поступков и одновременно сами становятся маленькими писателями. Ребята, например, размышляют над вопросами: что сам Ленька мог бы рассказать о своем подвиге? О чем могли думать Метелица и пастушок, когда смотрели в глаза друг другу (сцена на площади)? Как Очумелов будет разговаривать с хозяином собаки? Почему Чехов не дает нам этой сцены? И т. д.

Если творческое задание предлагается впервые, то, возможно, не все сумеют его выполнить. Поэтому нужно попытаться вызвать у ребят интерес и желание написать такую работу, а иногда и подготовить примерный образец рассказа или хотя бы его начало. Оценивая детские работы, стоит помнить слова Выготского: «Важно не то, что создают дети, важно то, что они создают, творят, упражняются в творческом воображении и его воплощении»².

Творческие задания, особенно на материале литературных произведений, требуют от учителя такта, литературоведческой

¹ Подробно см. об этом в главе «Приемы анализа литературного произведения».

² Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1967, с. 67.

и методической культуры. В этом случае они приносят пользу на всех ступенях литературного развития учащихся. Но наибольших результатов удается достичь в V—VII классах. Когда преодолен первый барьер языковой бедности, стилистической беспомощности (он приходится обычно на IV класс), ребята охотно выступают в роли маленьких писателей, и даже для тех, чьи художественные способности весьма ограничены, сама попытка создать образ плодотворна.

В старших же классах несколько падает интерес и учителей и учеников к заданиям, предполагающим образное воспроизведение своих мыслей и чувств. Между тем именно в старших классах, где сам процесс преподавания становится более интеллектуальным, особенно важно стимулировать художественное мышление учащихся. Поэтому если не всех старшеклассников целесообразно вовлекать в активную литературно-творческую деятельность, то элементы такой работы полезно вводить в разнообразные задания.

Ученики, анализируя, например, стихотворение, могут попытаться передать зрительные и звуковые образы, которые возникли у них при чтении произведения. А когда они пишут о героях художественных произведений, особенно о своих любимых героях, нужно побуждать их не только рассуждать и доказывать, но и передавать свое видение героя.

Наконец, именно в старших классах некоторые школьники пишут действительно серьезные творческие сочинения. Они слагают стихи о любимых героях, составляют киносценарии и рассказы в картинах, приводят странички из дневника и т. д. Ни одно, даже самое лучшее, сочинение нельзя, конечно, сравнить с произведением писателя. Но и цель творческих сочинений не создание произведений искусства, а воспитание читателя, пробуждение и развитие в нем художника. Творчество ученика — это «путь от маленького писателя к большому читателю»¹.

Подготовка к сочинению. Как готовить учеников к сочинению?

Нередко подготовка к сочинению превращается в своеобразное натаскивание. Старшеклассникам предлагают длинные планы с обилием пунктов и подпунктов, а с младшими школьниками коллективно составляют сочинение. Намечается общий для всех план, каждый пункт которого пересказывается учениками, затем кто-либо пересказывает все будущее сочинение, и, наконец, еще выписываются слова, которые нужно употребить в сочинении.

Нельзя сказать, что такая подготовка совершенно бесцельна. Только едва ли работы, которые подадут школьники, можно назвать сочинениями, они скорее будут напоминать изложение.

Необходимы специальные уроки по подготовке к сочинению. На этих уроках ученики коллективно должны проделать работу, аналогичную той, которую они будут выполнять самостоятельно.

¹ Это убедительно обосновала и доказала в своих работах М. А. Рыбникова.

Предположим, они пишут сочинение по картине И. Левитана «Золотая осень», а предварительно в классе анализировали другое полотно того же художника. Или самостоятельно рассматривают эпизод встречи Гринева с Пугачевым в мятежной слободе, а на предшествующих уроках коллективно анализировались две сцены: «Пугачев на площади» и «Пугачев в кругу своих сторонников». Одним словом, работая над сочинением, ученики должны попытаться перенести полученные ими на уроке знания на новый материал, а не просто излагать содержание урока.

Однако иногда такая помощь бывает недостаточной. Тогда учитель намечает классу определенные ориентиры в работе. Эти ориентиры должны быть четкими и одновременно достаточно гибкими, чтобы и направлять усилия ребят, и давать им возможность проявить свою индивидуальность. Такими ориентирами могут, например, быть вопросы преподавателя, на которые каждый ученик отвечает самостоятельно. Школьники вправе опустить некоторые из этих вопросов или предложить свой собственный план раскрытия темы. Но если они окажутся в затруднении, то план-вопросник, намеченный учителем, может помочь им выявить наиболее существенные линии в работе.

Хорошая постановка всего преподавания литературы, квалифицированные подготовительные уроки, интересные и точные темы — все это необходимо, но недостаточно. Следует еще формировать у школьников определенные умения работать над сочинением. Чтобы понять характер этих умений, покажем некоторые закономерности работы над сочинением.

Одним из самых распространенных недостатков школьного сочинения является отступление от темы — ее расширение или, наоборот, ее сужение, а иногда подмена близкой темой.

Ученики нередко даже не задумываются над формулировкой темы. Для некоторых, например, безразлично, называется ли сочинение «Духовный рост человека в революционной борьбе (по роману М. Горького «Мать»)» или «Жизненный путь Ниловны». Многие не чувствуют, что при всей близости этих тем первая шире, в ней нельзя ограничиться рассказом о жизни Ниловны, здесь необходимо обратиться также к массовым сценам и уделить внимание другим героям — Весовщикову, Рыбину, Мазину и др.

Нужно учить школьников, начиная с младших классов, вдумываться в каждое слово в формулировке темы. С раздумий над темой и начинается работа над сочинением. Почувствовать своеобразие темы помогает сопоставление близких, но не тождественных тем. В младших классах целесообразно выбирать для сравнения простые темы: «Как барыня исковеркала жизнь Герасима?» — «Намеренно ли исковеркала барыня жизнь Герасима?»; «Самый смелый поступок Тимура» — «Какой поступок Тимура тебя больше всего поразил?»; «Мой любимый литературный герой» — «Литературный герой, который заставил меня задуматься».

Сравнивая, например, первую пару тем, ученики должны понять, что в сочинении «Как барыня исковеркала жизнь Герасима» следует рассказать о том, как трудно переживал Герасим каждый новый приказ барыни — переселить его из деревни в город, женить Капитона на Татьяне и самый жестокий приказ — утопить Муму. Во второй, близкой, но более сложной теме тот же материал должен быть еще осмыслен с точки зрения мотивов поведения барыни. Нужно понять, почему в каждом конкретном случае барыня поступала так бесчеловечно, почему ей дано было право искалечить жизнь своего крепостного и почему она воспользовалась этим жестоким правом.

А старшеклассники, ознакомившись с темой, должны уметь определить не только ее границы и объем, но и охарактеризовать жанр и стиль будущего сочинения, а также указать источники, к которым целесообразно прибегнуть в ходе работы. Например, ученикам X класса предлагается два сочинения: «В чем современность творчества Маяковского» и тема-цитата:

«Как ты нужен стране сейчас,
клубу, площади и газетам,
революции трубный бас,
голос истинного поэта».

(Я. Смеляков)

Старшеклассники должны понимать, что, хотя обе темы предполагают разговор о сегодняшнем звучании поэзии Маяковского, разговор этот в каждом отдельном случае должен быть иным. Первая тема требует обстоятельных рассуждений, тщательной аргументации выдвинутой мысли, здесь нужны факты, ссылки на стихи Маяковского, нужно умение пользоваться научно-критической литературой, а стиль сочинения должен быть достаточно строгим.

В теме-цитате тщательность доказательств может быть потеснена публицистическим накалом чувств. Здесь уместнее обращаться к стихам Маяковского и рассказывать о своем личном отношении к поэзии Маяковского, чем приводить высказывания критиков о поэте. Сочинение должно напоминать размышление-переживание, взволнованное, эмоциональное слово о Маяковском.

Умение определить не только границы и объем темы, но и ее общий характер и стиль помогает ученику выбрать тему, наиболее соответствующую его личности, складу характера и особенностям мышления. ✓ Такое умение прочитать тему дается школьникам не сразу. Но к VIII классу подавляющее большинство ребят может овладеть им. Ученикам VII и особенно старших классов нужно время от времени предлагать и самим сформулировать тему для сочинения. Такая работа тоже развивает умение школьников писать сочинения.

Когда ученик прояснил для себя границы и объем темы, он встает перед необходимостью определить, что должно быть в сочи-

нении самым главным, самым существенным, какова его идея. Не исключено, что в процессе работы первоначальный замысел уточнится или даже кардинально изменится. Но важно, чтобы он существовал. Не всегда нужно требовать от учеников точной формулировки идеи сочинения, но всегда они должны проверять, насколько целостна их работа, насколько все то, о чем они пишут, подчинено ведущей идее сочинения.

Иногда тема сочинения сформулирована таким образом, что в ней уже обозначена главная его идея («Почему Метелица был любимцем отряда?», «Революционный пафос пьесы М. Горького «На дне», «Коммунисты на передовой классовых битв (по роману А. Фадеева «Разгром» и М. Шолохова «Поднятая целина») и др. В этих случаях уяснить тему сочинения — значит определить и главную его мысль. Однако не только в старших, но даже и в младших классах формулировка темы не всегда подсказывает, в каком направлении она должна быть раскрыта («Почему Герда сумела спасти Кая?», «Образ истории в поэмах В. Маяковского» и др.). Тогда самому ученику приходится определить основную цель работы.

Выявление ведущей идеи сочинения не должно, однако, стать самоцелью. Не всегда даже целесообразно заострять внимание учеников на идее сочинения. В этом нет необходимости, когда работы носят локальный характер («На перемене», «Моя комната» и др.) или когда школьники выполняют творческие задания. В этих случаях разговор о замысле работы может оказаться бесцельным или даже вредным. Зато в сочинениях логического характера умение выделить его основную мысль необходимо: пока ученик не овладел им, он не может создать цельного, гармоничного сочинения-рассуждения.

Итак, школьник определил основной замысел своего сочинения и знает, каким материалом следует ему пользоваться, но надо еще научить его «брать» этот материал (выражение Рыбниковой), т. е. научить наблюдать, видеть, слышать окружающий мир, научить анализировать.

Вначале дети наблюдают за небольшим числом предметов; не зимний лес, а покрытое снегом дерево, даже заснеженная ветка. Задания в младших классах должны базироваться на локальном материале: сначала описание конкретного случая или сценки на улице, в школе, дома, а затем уже рассказ о жизни класса, семьи; сначала анализ сцены, эпизода, а потом уже характеристика героя или развернутая оценка книги в целом.

Переход от тем локальных к более широким не всем ученикам дается легко. Поэтому целесообразно предлагать ребятам примерный план для наблюдений. К сочинению «Весной в лесу» можно, например, дать такие вопросы-задания: «Какое чувство у тебя возникает, когда тыходишь в весенний лес? Опиши небо, деревья в лесу, листочки березы, липы, осины. Какие цветы появились в лесу?» и т. д.

Если план учителя ненавязчив и основывается на конкретных наблюдениях, то он принесет пользу. Но чем старше и опытнее становятся ученики, тем шире круг их наблюдений, богаче ассоциации и тем меньше указаний должен давать педагог. Излишняя опека, стремление ввести наблюдения всех в единое русло столь же опасны, как и попытки пустить всю работу на самотек, не заботясь о том, насколько ученики умеют наблюдать и фиксировать наблюдения.

Не меньше затруднений возникает перед ребятами, когда они должны отобрать материал не из окружающей действительности, а из книг. Умение выделять самое нужное, самое важное воспитывается всей системой преподавания литературы. Здесь нужна специальная тренировка.

Можно наметить несколько линий, по которым формируется умение школьников отбирать материал из книги. В IV—V классах — это овладение кратким и выборочным изложением; в VI—VII — сочинения-миниатюры и обучение четкому и выразительному ответу на поставленные вопросы; наконец, в старших классах — подбор сцен, цитат и высказываний, планирование, тезирование и конспектирование лекций учителя, критических статей и ответов учеников.

Когда школьник отобрал необходимый материал, перед ним встает новая, не менее трудная задача — нужно продумать логику и последовательность изложения. Умение группировать материал, находить связи, устанавливать соразмерность частей сочинения издавна связывается с тем, насколько успешно овладели учащиеся сложным искусством планирования. Стало общепризнанным, что учеников нужно учить составлять планы. Но вот нужно ли требовать план к сочинению — этот вопрос остается дискуссионным.

Одни считают, что подробный, четкий план нужен всегда; другие, наоборот, говорят о связывающей роли плана, о том, что он сушит сочинение; наконец, третьи полагают, что истина находится где-то между этими крайними точками зрения. И действительно, единого, пригодного на любой случай ответа быть не может. Все зависит от темы сочинения, от условий работы и от индивидуальных особенностей учащихся. В сочинениях творческих план иногда становится помехой: стремление логически зафиксировать предстоящее творчество может отпугнуть школьников — ведь в работах творческого типа их прежде всего привлекает свобода (свобода выбора материала, самопроявления и т. п.).

Зато в сочинениях логического характера, в сочинениях-рассуждениях план играет существенную роль. Но и в этом случае нужно учитывать, что люди работают по-разному. Для одних наиболее продуктивным является предварительное обдумывание сочинения, вплоть до мелочей, другим же вначале нужен только план-набросок, сам процесс письма для них продолжает быть творческим, и ясность и четкость сочинение обретает только в

ходе его создания. Законченный, завершённый план у них рождается только на заключительной стадии работы.

Работая над планом сочинения, нужно быть особенно тактичным в отношении учеников, вполне владеющих письменной речью. Если школьник пишет отличные или хорошие сочинения и не предпосылает им плана, то снижать за это отметку нельзя. План к сочинению должен отвечать определенным требованиям: соответствовать теме, выявлять основную идею сочинения, передавать логику развития мысли и быть стилистически четким. Наконец, в хорошем плане (и, конечно, в сочинении) должна быть соблюдена пропорциональность частей. Не обязательно, чтобы все сочинения писались по плану, состоявшему из трех частей, иногда могут отсутствовать вступление или заключение. Однако план из трех частей характерен для работ логического характера, старшеклассники должны быть с этим знакомы.

Нужно показать ученикам различные виды вступлений (разъяснение, интригующее введение, внезапное начало и т. д.) и заключений (эмоциональное завершение, логический итог и т. д.). Следует также разъяснить школьникам, что главная часть сочинения обычно делится на более мелкие, состоящие из относительно законченных мыслей, каждая из которых пишется с красной строки.

Отрабатывая отдельные композиционные части, важно не впасть в формализм, нельзя рассматривать их в отрыве от общего замысла сочинения, нельзя придавать этой работе самоценного характера. Элементарные сведения о композиции сочинения поэтому легче всего давать при анализе критических статей или разделов учебника.

Периодически нужно также проводить уроки-лекции, являющиеся для учащихся образцом устного сочинения. Для такой лекции полезны темы, которые напоминают школьные сочинения — анализ эпизода, характеристика, проблемные темы. Здесь наглядно показывается ученикам, как сам учитель строит вступление, как из него переходит к основной части, как он выдвигает основные положения и доказывает их, опираясь на произведение и цитируя его, и как завершается лекция-сочинение.

Проверка и исправление сочинений. Целесообразно учить школьников проверять сочинение в несколько приемов. Вначале в центре внимания должно быть содержание: насколько оно соответствует теме, насколько убедительны доказательства, насколько пропорциональны отдельные части сочинения. На этой стадии переработки следует внести добавления, убрать лишнее, переставить отдельные абзацы и т. д.

Когда такая переработка закончена, ученик приступает к совершенствованию стиля изложения. Надо внимательно перечитать каждую фразу, переделать неудавшиеся предложения и неуместные в данном контексте выражения. Одним словом, школьники проводят нечто напоминающее редакторскую правку.

В школьной практике длительная и кропотливая работа по овладению умением писать сочинения иногда подменяется заучиванием требований, которые следует предъявлять к сочинению. Формулировка таких требований целесообразна только тогда, когда она падает на подготовленную почву, когда эти требования уже сложились в сознании учеников, хотя не получили еще законченного словесного выражения. В противном случае запоминание правил «Каким должно быть сочинение» пользы не принесет и останется формальным знанием.

Исправление сочинений играет большую роль в совершенствовании письменной речи учащихся. Переделывая сочинения в соответствии с замечаниями учителя, школьник не только осознает ошибки, но и начинает более тщательно работать над сочинением. Ученики ждут от педагога оценки их усилий, замечаний, которые покажут им, в каком направлении следует совершенствовать письменную речь. О всех ошибках сказать разом невозможно, поэтому их принято классифицировать на ряд групп: ошибки по содержанию (отступление от темы, бедность мысли, недостаточная конкретность, фактические неточности и т. д.), ошибки планирования (несоразмерность частей, отступление от логики, слабая связь между отдельными частями сочинения), стилистические ошибки (неверное употребление слов и оборотов, бедность языка и т. д.).

На уроке стоит останавливаться только на наиболее характерных для всего класса ошибках и на достижениях отдельных учеников и класса в целом. О своих индивидуальных ошибках школьник может узнать из рецензии учителя (изредка полезны и рецензии товарищей по классу) и из замечаний на полях.

Анализ сочинений творческого характера позволяет также знакомить учеников с тайнами писательского мастерства, углублять их представление о законах искусства слова.

Прекрасный пример такого урока мы находим в книге М. А. Рыбниковой¹. Сравнивая четыре детских сочинения о морозе, она выявляет положительное и недостатки их, наглядно показывая, насколько сложно искусство письма. Таким образом она подводит детей к изучению рассказа А. П. Чехова «Мороз». Урок по анализу сочинений становится подлинной школой письма, побуждает учеников размышлять над серьезными вопросами поэтического мастерства, в конечном счете эстетически развивает их.

Сочинение справедливо считают одним из самых эффективных средств развития речи учащихся. Но совершенствование культуры речи — лишь одна из задач, решаемых в работе над сочинением — этим творческим актом, требующим самораскрытия автора-школьника. В процессе подготовки и создания сочинения ученик добывает новые знания; он учится наблюдать, осмысливать и оцени-

¹ См.: Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения, с. 252 — 258.

вать литературные и жизненные явления; он вводит прочитанное в систему своих ценностных ориентаций.

В. А. Сухомлинский считал работу над сочинением своеобразным воспитательным актом. По его словам, когда ученик пишет сочинение, он «выражает словом движения души», «выявляет свой интеллектуальный мир», шлифует свои убеждения, определяет свою жизненную позицию. «Нужно добавить, что работа над сочинением, если она не носит формального характера, воспитывает волю ученика, его трудолюбие, развивает чувство ответственности. Поэтому не удивительно, что интерес к методике школьного сочинения растет в наше время, когда «... партия добивается того, чтобы человек воспитывался у нас не просто как носитель определенной суммы знаний, но прежде всего — как гражданин социалистического общества, активный строитель коммунизма, с присущими ему идейными установками, моралью и интересами, высокой культурой труда и поведения»¹.

ЛИТЕРАТУРА

Гринина-Земскова А. М. Сочинения в газетных жанрах (4—8 кл.). М., 1977.

Зепалова Т. С. Развивайте дар слова. М., 1981.

Колокольцев Н. В. Об основах содержания и системы занятий по развитию речи учащихся в связи с изучением литературы в школе.— В сб.: Развитие речи учащихся на уроках литературы. М., 1980.

Ладыженская Т. А. Система обучения сочинениям в IV—VIII кл. М., 1973.

Литвинов В. В. Сочинения в старших классах средней школы. М., 1965.

НАГЛЯДНОСТЬ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

Художественная литература воспроизводит действительность в живых картинах, образах и, по существу, сама является наглядным изображением действительности. Однако бывают случаи, когда освоению литературного текста могут помочь изобразительное искусство, музыка, кино, телевидение и т. д. Эти виды искусства становятся на уроке новым источником информации, способствуют пробуждению эстетического чувства или содействуют более четкому оформлению в сознании школьников образов, созданных писателем. Смежные виды искусства на уроке литературы, а также разнообразные графические материалы (схемы, таблицы, плакаты и т. д.) и принято называть наглядными средствами обучения.

В век НТР, когда техника развивается чрезвычайно интенсивно, а киноустановки, телевизоры, эпидиаскопы, магнитофоны и т. д. имеются не только в каждой школе, но и широко вошли в быт, наглядные пособия значительно расширились за счет технических средств обучения.

¹ Материалы Пленума Центрального Комитета КПСС, 14—15 июня. М., 1983, с. 18.

Применение наглядности на уроке и во внеклассной работе носит принципиально разный характер и преследует разные цели. На занятиях кружка, факультатива и т. д. учитель может, например, поставить задачу расширить представления школьников об определенном виде искусств или познакомить учеников с каким-либо живописным, музыкальным произведением, теле- или кинофильмом и т. д. И это будет в известной мере влиять на успехи ребят в понимании литературных произведений. Хотя взаимосвязи между литературой и другими видами искусства далеко не однозначны, все же опыт учеников в области кино, театра, музыки, живописи оказывает серьезное влияние на их литературное развитие.

На уроке же наглядность полезна лишь тогда и в той мере, в какой она помогает углубить восприятие учащимися литературного произведения.

Функции наглядности на уроке литературы. Главная, основная функция наглядности на уроке литературы — помочь учащимся в постижении литературного произведения и творчества писателя в целом, в овладении теоретико-литературными знаниями, в развитии речи учащихся — одним словом, в решении всех тех задач, которые стоят перед учителем литературы. Однако эта основополагающая функция наглядности в каждом конкретном случае может носить достаточно разнообразный характер.

Условно можно говорить о пассивной и действенно-активной роли ученика на уроках, где используется наглядность. В методической литературе, как правило, предпочтение отдают последней, порой отрицая значение наглядности, если ученик не вовлекается в активную беседу о картинах, музыке, кинофрагментах, которые демонстрируются на уроке.

Между тем такой взгляд едва ли справедлив. Музыка, например, без всякой беседы о ней может в отдельных случаях служить своеобразной экспозицией или фоном, определяющим эмоциональное звучание урока. Особенно богатые возможности в этом плане открываются при изучении лирики и лирической прозы.

Подобную же роль, т. е. создание эмоциональной атмосферы урока, выполняет такая «зрительная наглядность», как оформление класса. Изучая, например, стихотворения об осени, М. А. Рыбникова украшала класс осенними листьями и гроздьями спелой рябины. В. А. Сухомлинский считал, что первое знакомство детей со сказкой, былинной обязательно должно проходить в специально оборудованной комнате сказок; с научной фантастикой или приключенческой литературой — в комнате мысли; а произведения о природе он изучал обычно не в школьном помещении, а выходил с детьми в поле, рощу, на реку.

Роль ученика, условно говоря, «пассивна» и в тех случаях, когда наглядность служит источником нужной информации.

Создавая произведение, писатель мысленно обращался к читателю, знакомому с условиями жизни, о которых он пишет. Но

современный ученик смутно, а то и неверно представляет себе бытовые и культурные нормы жизни XIX в. да и первой половины XX в.

И тут на помощь ему могут прийти не только разъяснения учителя, но и иллюстрации, и картины жанрового характера.

Наглядность бывает также свойственна рассказу-комментариям учителя, когда он объясняет материал.

Во всех приведенных случаях ученики внешне пассивны, но это не умаляет роли наглядности в их восприятии материала. Однако удовлетворяться только подобными формами не следует: нужно создавать и такие ситуации в использовании наглядности, когда ученик вовлекается в беседу, выполняет самостоятельную работу, делаясь потом ее результатами с классом, и пр. Тогда можно говорить об активно-действенной позиции учащихся, открывающих с помощью наглядности какие-то новые грани в литературном произведении.

✓ Активности требует, например, сравнение иллюстраций разных художников к одному произведению. Такая работа помогает ученикам углубить представление о героях, понять жизнь произведения в сознании новых поколений читателей. Сопоставляя, скажем, иллюстрации к «Преступлению и наказанию», современные школьники видят многоплановость и сложность романа Достоевского. Каждое время воспринимает его по-своему, видит в нем свои проблемы. Это с очевидностью открывается ученикам, сравнивающим изображение Раскольникова художниками Боклевским и Корсаковой. У Боклевского Раскольников — разночинец 60-х гг. Он похож на Базарова, Лопухова, Кирсанова, только более напряжен его взгляд. У советской художницы Корсаковой Раскольников иной: лицо его почти страшно, фантастично — так отразилось на нем преступление. Рисуя героя Достоевского, художница как бы говорит: «Убийство — это безумие!» Хотя в различии трактовок, несомненно, сказывается различие творческой манеры художников, главное здесь в другом — в отличии самих эпох XIX и XX вв. Боклевский нарисовал Раскольникова более ста лет тому назад, Корсакова — наша современница. В ее иллюстрации не мог не отразиться тот страшный опыт, который выпал на долю людей XX века — истребительные войны, фашизм.

✓ Активная позиция учеников необходима и в тех случаях, когда наглядность используется для систематизации знаний. Они или сами создают таблицы, схемы, или комментируют готовые (например, схемы, где воспроизводится ритмическая основа стиха; таблицы, наглядно иллюстрирующие деление литературных произведений на роды и виды и др.).

Приведенные примеры показывают, что функции наглядности чрезвычайно разнообразны. Она может способствовать пробуждению эмоциональной отзывчивости учащихся, активизации ассоциативных связей, она в известной мере восполняет знания учащихся о бытовых и культурных нормах жизни прошлого,

помогает проявить и углубить представления о писателе, произведении и герое, и, наконец, наглядность может содействовать систематизации историко-литературных и теоретико-литературных знаний учащихся. Дело учителя — определить функцию наглядности на каждом конкретном уроке.

Виды наглядности. В распоряжении современного учителя имеются самые разнообразные средства наглядности: иллюстративно-художественные и графические материалы, грамзаписи и радиопередачи, кинофрагменты и учебные кинофильмы, телефрагменты и телеуроки и т. д. Каждое из этих средств принадлежит к определенному виду наглядности: зрительной, слуховой и синтетической. Кратко охарактеризуем эти основные виды.

Зрительная наглядность имеет большое значение в преподавании литературы. Роль зрительной, наглядной опоры при изучении литературы могут выполнять репродукции портретов писателей, иллюстрации к произведениям, картины жанрового характера, фотографии мест, ~~связанных с жизнью писателя~~, скульптурные фигурки героев книг, макеты и т. д.

Хорошо, конечно, если весь арсенал имеющихся изобразительных средств становится привычным на уроке литературы, но снимки, помещенные в хрестоматии, как справедливо заметил еще давно В. В. Голубков, — это минимум того, с чем следует ознакомиться учащимся. Кроме того, учитель имеет возможность широко пользоваться материалами, специально изданными в помощь школе, — наборами открыток и фотографий по темам школьного курса литературы, альбомами «Писатель в портретах, иллюстрациях и документах» и «Писатель в изобразительном искусстве».

Наиболее удобны в работе репродукции, размер которых позволяет пользоваться ими без помощи технических средств.

Наборы открыток называют обычно раздаточным материалом. В этом названии достаточно точно передано их назначение: учитель может раздать ученикам разные открытки, а следовательно, и учесть интересы и возможности каждого. Вместе с тем результаты труда отдельных учеников могут влиться в общую работу, так как каждая отдельная открытка является частью общей серии.

В альбомах же приводится не только изобразительный, но и документальный материал — отзывы и высказывания как самого писателя, так и его современников и последователей, фрагменты писем и т. д. Такое сочетание изобразительного и документального материала позволяет использовать альбомы как на уроке в коллективной работе, так и для самостоятельных индивидуальных заданий.

По своему педагогическому назначению к иллюстративно-художественной наглядности близки статичные экранные пособия — диафильмы и диапозитивы. Диафильмы носят обзорно-биографический характер либо посвящены отдельным произведениям. Первые включают портреты писателя и близких ему

людей, документальные материалы, картины историко-бытового плана, а также иллюстрации к его главнейшим произведениям. Так построены, например, диафильмы о творчестве В. Маяковского, Н. Островского, А. Фадеева и др. В диафильмах об отдельных произведениях основное внимание уделяется иллюстрациям, которые располагаются обычно в сюжетной последовательности. Таковые диафильмы «А. Пушкин. «Капитанская дочка», «В. Катаев «Сын полка» и др.

В последние годы выпущен целый ряд диафильмов, в которых приводятся задания для самостоятельной работы: сопоставление черновиков и окончательного текста, сопоставление иллюстраций разных художников и др. (А. Чехов. «Хамелеон», М. Лермонтов. «Памятники Бородина» и др.).

Если диафильм представляет собой серию кадров с надписями к ним, допускает лишь локальные добавления и предполагает единовременное его использование, то диапозитивы могут вводиться в урок постепенно, по мере необходимости. Комментарии и разъяснения к ним возможны самые разнообразные.

Наконец, к зрительной наглядности относятся также графические пособия. Целесообразность их применения многими оспаривается. Основные возражения сводятся к тому, что таблицы, схемы, плакаты хотя и сообщают знания учащимся, но влекут за собой разрушение эстетического воздействия искусства на читателя.

Такие возражения не лишены основания. Дело в том, что графическая наглядность действительно требует от учителя особого такта и чувства меры. Но в сущности, применение любого методического приема невозможно без умения им пользоваться.

✓ Графическая же наглядность лишь выдвигает перед учителем-словесником повышенные требования. Не только важно, чтобы схемы, таблицы были составлены умело и обобщали материал, который допускает графическую форму изображения, нужно еще, чтобы эта схема падала на подготовленную почву, чтобы у школьников уже накопился достаточный запас конкретных наблюдений и определенных выводов.

При соблюдении этих условий возражать против применения графических пособий вряд ли можно. Защищая этот вид наглядности, В. В. Голубков писал: «Понимание произведения нуждается не только в «видении» конкретных образов, в так называемом целостном их восприятии, но и в абстрагировании»¹.

Наибольшее распространение в школе получили синхронистические таблицы, сопоставляющие события жизни и творчества писателя, и карты с обозначением мест странствий писателя (М. Горький), или городов, где он выступал с чтением своих произведений (В. Маяковский), и т. д. Широко также используется графическая наглядность при систематизации теоретико-литера-

¹ Голубков В. В. Методика преподавания литературы. М., 1962, с. 192.

турных знаний учащихся. Это схемы, воспроизводящие расстановку героев в произведении; таблицы, демонстрирующие композиционные особенности произведения, касающиеся изобразительно-выразительных средств языка, и т. д.

Таким образом, не только зрительный, наглядный образ, созданный художником и пробуждающий воображение ученика, но и схема и таблица, приходящая на помощь отвлеченному мышлению, могут содействовать упрочению знаний ученика по литературе, а тем самым и его литературному развитию.

Слуховая наглядность. Умение почувствовать и оценить звуковой образ, созданный писателем,— необходимое условие полноценного восприятия произведения, особенно поэтического. И здесь на помощь учителю может прийти слуховая наглядность.

В распоряжении словесника находятся серии пластинок: «Школьная фонотека» (программные произведения в исполнении актеров), «Голоса писателей», «Воспоминания о писателях», «Страницы радиопередач», а также пластинки с романсами на слова стихотворений, включенных в школьную программу («Я помню чудное мгновенье...» Глинки, «Весенние воды» Рахманинова, «Парус» Варламова, песни на слова Некрасова и др.).

Музыка и художественное чтение открывают широкие возможности для активизации процесса преподавания литературы. Бывают даже случаи, когда пластинки просто необходимы на уроке литературы. Нужно, например, не просто прочитать, но и услышать в исполнении сказителей сказку, былинку. Одновременно нельзя забывать, что пластинка и магнитофонная запись все же «вторичная» наглядность и, наряду с целым рядом преимуществ (прежде всего — профессионализмом исполнения), технические средства уступают живому учительскому чтению в плане установления контакта с аудиторией. Когда учитель читает сам, он может прервать чтение, сделать необходимые пояснения или комментарии, спросить учеников, и главное — выразительное чтение учителя и учеников носит качественно иной характер по сравнению с художественным чтением актера. Актерское чтение может многое открыть ученику, но если оно начинает вытеснять чтение учителя и ученика, то может подавить творчески-исполнительские способности учеников. В этом видимо, заключается одна из причин, почему некоторые учителя вообще отказываются от актерского чтения, что, конечно, тоже неразумно. Слуховая наглядность, как, впрочем, и любая, требует от учителя меры и такта.

Синтетические средства наглядности. Кино и телевидение соединяют в себе зрительную и слуховую наглядность, передают события во времени и пространстве и воссоздают действительность во внешне схожих с ней образах. Богатые возможности телевидения и кино делают их особенно перспективными в учебных целях. Однако их сложность, особенно телевставок, содержание и длительность которых не может регулировать учитель,

подчас увеличивают те трудности, которые возникают перед учителем на уроках с применением технических средств.

Современный учитель располагает рядом учебных фильмов. Прежде всего это фильмы биографического и обзорного характера, содержащие достаточно богатый иллюстративный материал — портреты писателей и их современников, фрагменты писем, хроникальные кадры, запечатлевшие писателей (например, Л. Толстого, В. Маяковского, А. Фадеева и др.). Эти фильмы не без основания критикуют за иллюстративность, разноплановость и растянутость (некоторые из них имеют 4 и даже 6 частей). Поэтому их целесообразно использовать не целиком, а лишь фрагментарно, например хроникальные кадры или редкие портреты писателей и т. д.

Другой вид учебных фильмов — киноэкскурсии по памятным местам. Экран как бы переносит учеников в Михайловское, Ясную Поляну, Спасское-Лутовиново и т. д. Конечно, кинофильм не заменяет экскурсии, но в какой-то мере создает эффект присутствия.

В последние годы выпущен цикл учебных фильмов, посвященных драматургии (А. П. Чехова, М. Горького и др.), а также фильмы, погружающие зрителя в творческую лабораторию писателя («Рукописи А. Пушкина», «Памятники Бородина»). Наконец, появился принципиально новый вид учебного кино — кинофрагмент, в основе которого — фрагменты из художественных фильмов-экранизаций («Ревизор», «Нахаленок» и др.).

Кроме того, в распоряжении учителя находится целая серия постоянно обновляемых телевизионных учебных передач.

Таким образом, можно утверждать, что современный словесник располагает достаточно разнообразным наглядным фондом.

МЕТОДИКА РАБОТЫ С НАГЛЯДНЫМИ СРЕДСТВАМИ НА УРОКЕ

Определение дидактической функции наглядности на уроке. Планируя урок с применением наглядности, учитель прежде всего должен определить ее дидактическую функцию в системе уроков в целом и на каждом уроке в частности.

В методической литературе можно встретить с мнением, что смежные искусства целесообразно использовать только на заключительном этапе изучения литературного произведения. И хотя, действительно, итоговые уроки открывают особенно большие возможности для сопоставления литературных произведений с другими видами искусства, наглядность может применяться на всех этапах изучения произведения.

Включая, например, во вступительную беседу о творчестве Некрасова прослушивание нескольких куплетов из песен на слова «Тройки» и «Коробейников», учитель создает в классе атмосферу, которая явится предпосылкой включения класса в мир некрасовской поэзии. А используя при анализе стихотворения

«Бородино» одноименный диафильм, Л. П. Прессман предлагает вопросы («Почему почти во всех иллюстрациях показаны действия многих солдат?», «Почему полковник, о котором вспоминает с такой теплотой старый солдат, дан крупным планом?» и т. д.), которые, по существу, являются органической частью аналитической работы над текстом стихотворения¹.

На заключительном этапе изучения произведения наиболее распространены задания сопоставительного характера, которые помогают ученикам вновь воспринять литературное произведение целостно, оценивая его одновременно с нового для них угла зрения.

Слушая, например, «Смерть Поэта» в исполнении В. Яхонтова, ученики ощущают ораторский пафос поэзии Лермонтова, а исполнение того же стихотворения А. Остужевым заставляет их обостренно почувствовать глубину трагического звучания поэзии Лермонтова².

Если дидактическая функция наглядности не продумана, то эффективность урока бывает значительно ослаблена, а в отдельных случаях такой урок может оказать даже отрицательное воздействие на преподавание литературы.

При изучении «Детства» Горького в VI классе учителя, например, часто демонстрируют фрагменты одноименного фильма. Отлично поставленные и сыгранные сцены, разумеется, могут помочь в освоении текста. Однако функция кинофрагментов сводится часто лишь к иллюстрации: от учеников не требуется значительного интеллектуального напряжения, активного включения в урок. Кроме того, возникает опасность отождествления в сознании учащихся словесного образа и кинообраза. Однако, если предложить учащимся сопоставить кинофрагмент и эпизод из повести, эти опасности не возникнут. Сопоставляя, например, танец бабушки в кино с аналогичным эпизодом, учитель может обратить внимание учеников на особенности выразительных средств киноязыка, а затем остановиться на том, как писатель помогает нам увидеть танец, ощутить его динамику посредством искусства слова. Кинофрагмент оттенит горьковское описание, станет фоном для анализа литературного текста и таким образом приобретет дидактическую функцию в структуре урока.

Таким образом, одним из существенных требований к уроку с наглядностью является осмысление ее дидактической функции.

Отбор материала. В соответствии с поставленной на уроке задачей учитель отбирает необходимый наглядный материал. При этом он должен учесть его качество и точно выверить его дозировку, а также прояснить для себя концепцию авторов про-

¹ См.: Прессман Л. П. Технические средства обучения на уроках литературы в IV классе.— В кн.: Изучение литературы в IV классе. М., 1975, с. 99.

² Об использовании наглядности на разных этапах изучения произведения см. также в разделе «Этапы изучения литературного произведения».

изведений смежных искусств, которые предполагает демонстрировать на уроке.

Во всей системе уроков по теме и даже иногда на одном уроке целесообразно использовать разные виды наглядности комплексно. Так, например, на вступительном уроке по теме «Творчество В. В. Маяковского» вполне уместно показать кинокадры, запечатлевшие поэта, и послушать пластинку с записью воспоминаний современников о нем, а на уроке о жизни А. А. Фадеева — рассмотреть его портрет и послушать голос писателя.

Эпизодическое, как, впрочем, и чрезмерно обильное, введение в урок наглядности педагогически не оправданно. Нецелесообразно, например, включать в урок всего один-два диапозитива или несколько кинокадров. Польза от такой наглядности едва ли возместит тот ущерб, который повлечет за собой нарушение привычных условий работы, связанных с необходимостью затемнения класса, а иногда и перехода в другое помещение.

Однако и перенасыщение урока наглядностью не только не приносит пользы, но может даже оказаться вредным. Анализируя, например, «На Волге» Некрасова, учитель обращается к картине Репина «Бурлаки», народной песне «Дубинушка» в исполнении Шаляпина, актерскому исполнению стихотворения. В результате между писателем и читателем оказывается слишком много посредников: художник, чтец, композитор, певец. Связь ученика с писателем нарушается, литература отходит на второй план, а сам урок при таком обилии компонентов, как правило, становится пестрым и разностильным.

Содружество искусств на уроке должно быть тактичным, а используемые произведения смежных искусств обладать высоким художественным уровнем. Если на уроке приводятся спорные трактовки, то нужно, чтобы им сопутствовал серьезный анализ. При изучении, например, «Евгения Онегина» оправдало себя привлечение музыки П. И. Чайковского, причем не только арии Татьяны, где литературная и музыкальная трактовки образа едины, но и арии Онегина и Ленского, героев, которые существенно переосмыслены в опере Чайковского.

Привлекая на уроке литературы другие виды искусства, словесник должен считаться с тем, что перед ним произведения, имеющие свои средства выражения и живущие по своим законам.

Демонстрируя, например, учебный фильм с отрывками из спектакля МХАТа «Мертвые души» и никак не фиксируя различий кино и литературы, педагог фактически отождествляет инсценировку М. Булгакова, снятую в кино, и поэму Гоголя. В таком отождествлении есть двойная опасность: во-первых, у ребят создается представление о необязательности читать произведение и, во-вторых, уравниваются драматические сцены с поэмой. Анализируя на уроках «Мертвые души» как поэму и даже отводя отдельный урок для беседы о своеобразии жанра «Мертвых душ»,

учитель зачастую не замечает, в какое противоречие с самим собой он вступает, иллюстрируя поэму драмой.

Если учитель не считается с точкой зрения художника, создателей фильма, постановки и т. д., с их трактовкой темы, с их методологической позицией, то возникает опасность отождествления в сознании учащихся литературы и других видов искусств. А это может привести не только к мысли о ненужности чтения при наличии спектакля или экранизации, но и затормозит формирование объективно верных критериев оценки смежных искусств.

Вопросы и задания в связи с наглядностью. Эффективность урока находится также в прямой зависимости от того, насколько умело осуществляется конкретная методическая работа с иллюстрациями, музыкой, кинофильмами и т. д.

Чтобы осмыслить произведения смежного с литературой вида искусств, ученику нужно обладать хотя бы элементарными знаниями об этом произведении. Поэтому принято начинать разговор о музыкальном, живописном или другом произведении с краткой справки об авторе и его произведении.

Рассматривая, например, портрет писателя с учениками IV—VI классов, учитель сообщит классу, кто его автор, когда он жил, к каким годам жизни писателя относится портрет. В VII—VIII классах можно рассказать о других художниках, которые также создавали портрет писателя, и показать репродукции нескольких портретов. В старших же классах уместны комментарии, касающиеся творческой манеры художника и общего стиля, принятого в те годы, когда создавалось произведение.

После такого краткого вступления учитель обычно предлагает классу выполнить определенное задание, учитывающее как подготовку ученика, так и специфику произведения литературы и смежного с ней вида искусства.

В IV—VII классах целесообразны вопросы, которые последовательно и постепенно учат школьников всматриваться в иллюстрацию, вслушиваться в музыку, определять не только тему и идею произведения, но и художественные средства, характерные для того или иного вида искусства.

Приведем в качестве примера такие задания: «Как показал художник Алфеевский стремительность движения Снежной королевы и Кая?», «Что хотел сказать художник Ушаков, изображая рядом выбивающуюся из сил лошадь и уверенно шагающего мальчика?», «Какую из иллюстраций к «Разведке Метелицы» вы считаете наиболее удачной? Почему? Как в лице и позе Метелицы переданы его характер и душевное состояние? (Сцена допроса.) Как самим расположением действующих лиц на иллюстрации художник говорит нам, кто главный герой?»

Смежные виды искусств на уроках литературы — не самоцель, а средство проникновения в литературное произведение. Поэтому, после того как ребята рассмотрели иллюстрацию, прослушали музыку и т. д., нужны также вопросы, которые

помогли бы соотнести иллюстрацию, музыку, экранизацию с литературным произведением.

Рассматривая, например, с классом иллюстрации художника Алфеевского к сказке Андерсена «Снежная королева», учитель предлагает учащимся найти цитаты, которые можно было бы подписать под рисунками. Работе с иллюстрациями к «Детям подземелья» может сопутствовать рассказ о том, какой момент действия изобразил художник и что ему предшествовало, а разговору об иллюстрации к «Кавказскому пленнику» — выразительное чтение диалога Дины и Жилина.

В IV—VII классах задания оценочного характера еще сложны, но вполне уместны вопросы, которые становятся отправной точкой для сопоставительного анализа.

Завершая, например, знакомство учеников с иллюстрациями к «Муму», можно сказать ребятам: «Тургенев любил Герасима и сочувствовал ему. Как это отношение писателя передано художником Ушаковым в каждой из трех его иллюстраций к «Муму»?» А работая над произведением Катаева, спрашиваем: «Какие характерные черты героев повести Катаева «Белеет парус одинокий» нашли отражение в иллюстрациях к ней художника?»

Очень важно, чтобы ученики соотносили иллюстрацию с произведением писателя вдумчиво и грамотно, помня, что перед ними произведение художника, в котором отразилось его понимание произведения, его «суждение» о нем, и главное — подросток должен понимать, что у каждого искусства свои возможности, свой язык. С иллюстратором, композитором и т. д. можно соглашаться или не соглашаться, но его надо понять, задуматься над тем, почему он внес те или иные изменения.

В старших классах задания носят уже оценочный характер. Ученикам, например, предлагаются различные иллюстрации, созданные к произведениям Лермонтова, и они должны определить, какие из них наиболее полно передают мир лермонтовской поэзии. Рассматривая графически безупречные рисунки И. Шишкина и Н. Дубовского к стихотворениям Лермонтова «На севере диком...» и «Утес», ученики обычно чувствуют, что философский подтекст стихотворения в иллюстрациях остался невыявленным. Но Лермонтов не просто рисует выразительные картины, он думает о страданиях разлученных людей, о необходимости человеческой близости. Образы сосны и утеса у Лермонтова символизируют душевную неустроенность, мечту о единении с близким человеком и невозможность ее осуществления. Точность графического рисунка, даже самого первоклассного, как у Шишкина, не передает этой символики. В то время как, например, в иллюстрациях М. Врубеля к произведениям Лермонтова, и особенно в его трактовке темы Демона создается обобщенный образ, по своей философской глубине и новаторству техники исполнения делающий художника конгениальным поэту.

Во всех классах чрезвычайно полезно привлекать самих ребят к созданию наглядных пособий, причем не только копий, но и требующих серьезных творческих усилий.

Сфотографировать понравившееся детям дерево («Кладовая солнца»), нарисовать собственную иллюстрацию к произведению, записать на магнитофон выразительное чтение товарища, заполнить таблицу «Стихотворные размеры», составить диафильмы (сцена на площади — «Разведка Метелицы»), подготовить радиопередачу о писателе или произведении — вот далеко не полный перечень заданий, выполнение которых не только способствует пополнению наглядными пособиями кабинета литературы, но, что гораздо важнее, — стимулирует эстетическое развитие учащихся, способствует развитию их самостоятельности.

Включение наглядности в урок. Когда учитель продумал конкретное задание, он встает перед необходимостью «вписать» его в урок. И здесь вновь возникает ряд существенных моментов. Наиболее «свободен» учитель, когда он использует художественные или графические материалы и диапозитивы; однако диафильмы и кинофильмы в значительной степени программируют его деятельность на уроке.

Но особенную трудность представляет для учителя прием учебной телевизионной передачи: телеэкран вводит в класс второго учителя — ведущего, со своей манерой изложения материала, со своей точкой зрения на предмет беседы. Кроме того, передача разнообразна по компонентам и имеет свою структуру, отличную от структуры обычного урока. Это усложняет задачу учителя, который стремится сделать телевставку органической частью урока. Каким бы ярким, интересным собеседником ни был ведущий передачу, он остается гостем, а хозяин урока — учитель. Поэтому телевставка сама по себе не может определить успеха урока в целом; без работы учителя по ее приему она может стать лишь хорошим вставным номером. Зная содержание телевставки, педагог должен заранее продумать, что он будет делать на уроке до передачи, во время нее и после ее окончания.

Приведем пример удачного включения в урок телевставки «Гипербола», созданной на Ленинградском телевидении для учащихся V класса.

После звонка, за пять минут до начала передачи, учитель предлагает вспомнить сказки, которые ребята изучали в предшествующем году, и подумать, какие явные преувеличения используют сказители и зачем они их вводят. Такое начало сразу включает учащихся в передачу, заставляет задуматься над тем, какие задачи может выполнять гипербола в произведении.

В процессе передачи, во время небольших пауз, педагог, когда это не нарушает эмоциональной атмосферы урока, просит ребят обратить особое внимание на те или иные высказывания ведущего, записать вопросы, заданные с экрана, и т. д.

После передачи учитель предлагает ученикам «оживить» так

называемые стертые гиперболы, широко употребляемые в разговорной речи: «сто раз говорил», «без конца и края», «море по колено», «говорит весь город», «море огней» и т. д. На дом ребята получают два задания, из которых они по своему выбору должны выполнить одно:

1. Просмотрите последние номера журнала «Пионер». Обратите внимание на раздел «Ума палата». Укажите гиперболы, которые встречаются во входящих в него произведениях. Подумайте, для чего в каждом случае их употребляет автор.

2. Нарисуйте для стенгазеты сатирические сценки, используя гиперболы в тексте и рисунках.

В результате передача «вписалась» в урок, знания ребят о гиперболе пополнились, творческие задания способствовали тому, что гипербола вошла в речевую практику школьников.

Следует также отметить, что успех урока с наглядностью во многом зависит не только от общего его методического решения, но даже от того, какие слова учитель скажет перед тем, как познакомит ребят с иллюстрацией, музыкой, кинофильмом, и как он вновь перейдет к разговору о литературном произведении.

✓ На уроке с применением наглядности приходится учитывать целый ряд, казалось бы, незначительных моментов. Если при работе с иллюстрацией достаточно проследить, всем ли она хорошо видна, то, применяя технические средства, словесник не может не учитывать технических качеств экранных пособий и звукотехнических средств — четкости изображения и звука. Прекрасно подготовленный в методическом отношении урок может оказаться неудачным при самом на первый взгляд незначительном дефекте звука или изображения, который станет причиной потери контакта класса с кинофильмом или телевставкой. Применяя технические средства, учитель вынужден заботиться не только о затемнении, состоянии аппаратуры, но и о таких «мелочах», как организация деятельности учеников в момент перематывания пленки, так как, не занятые реальным делом во время таких пауз, они расслабляются, и ритм урока ломается.

Наглядность оказывает значительное воздействие на совершенствование и умножение методов развивающего обучения и является весьма перспективной областью методики. Не случайно в последние два десятилетия в связи с интенсивным развитием технических средств и смежных искусств (особенно кино и телевидения) заметно активизировалось включение в урок иллюстраций, музыки, кино и т. д. Это в целом отрадное явление, однако далеко не всегда оно само по себе обеспечивает эффективность урока литературы. Поэтому подготовка урока с применением наглядности и технических средств требует от учителя мастерства и такта.

ЛИТЕРАТУРА

Прессман Л. П. Использование кино и телевидения для развития речи учащихся. М., 1965.

Прессман Л. П. Кабинет литературы. М., 1975.

Наглядные пособия по литературе. Л., 1963.

ВНЕКЛАСНОЕ ЧТЕНИЕ И ВНЕКЛАСНАЯ РАБОТА ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Внеклассное чтение и внеклассная работа в системе литературного развития школьников. Литературное развитие школьников не может успешно осуществляться без их самостоятельного чтения и без участия во внеклассной работе по предмету.

Связующим звеном между изучением программных произведений и разнообразной внеучебной работой являются уроки внеклассного чтения, задача которых — помочь учащимся в самостоятельных поисках книг, научить их ориентироваться в литературном море.

Читательская активность становится стимулом и основой других видов творческой работы школьников, побуждает их участвовать в литературных праздниках, чтениях, конференциях, идти в кружки, секции, клубы, школьные театры. В свою очередь внеклассная работа школьников обогащает уроки литературы.

Разумеется взаимообогащение составных частей школьной работы по литературе не совершается само собою: это происходит в результате усилий учителя-словесника, его коллег и всех помощников педагогического коллектива: пионерской и комсомольской организаций школы, шефов, родительского актива.

В организации внеклассного чтения и внеклассной работы по литературе определились некоторые основные принципы:

тесное взаимодействие уроков и всех видов внеучебных занятий в формировании гражданской активности, коммунистического мировоззрения, читательской культуры, в художественном и эстетическом воспитании школьников;

руководящая роль учителя в развитии самостоятельной читательской и литературно-художественной деятельности учащихся;

широкое использование разнообразных игровых видов работы, стимулирующих фантазию, пробуждающих художественные интересы и способности школьников;

общественно полезная направленность всех видов и форм деятельности, воспитание у школьников стремления пропагандировать и защищать духовные ценности, создаваемые литературой и другими искусствами, содействовать дальнейшему подъему культуры народа.

Повседневное руководство самостоятельным чтением учащихся. Успех всей разнообразной работы по воспитанию школьников во многом определяется тем, приобретают ли они потребность в самостоятельном серьезном чтении, умеют ли найти хоро-

шую книгу, способны ли ее достаточно полно понять и пережить. «Без высокой культуры чтения нет ни школы, ни подлинного умственного труда», — утверждал В. А. Сухомлинский и неустанно заботился о продуманном формировании читательских интересов школьников»¹.

Возможности для роста читателей у нас исключительно благоприятны: растут тиражи книг и журналов, во многих семьях есть домашние библиотеки, ширится сеть общественных библиотек — школьных, городских, детских и т. п.

Однако сами собою возможности не реализуются. Исследования читательской деятельности рисуют сложную, динамичную, противоречивую картину. Коллектив сотрудников Государственной библиотеки СССР им. В. И. Ленина, ведущий систематическое изучение читателей, пришел к выводу, что широта и всеобщность интересов к художественной литературе в нашей стране «нередко сочетаются с неразвитостью читательского восприятия, неумением вникать в идейно-эстетическую суть произведения. И это явление не единичное, а массовое, пагубно отражающееся не только на эстетическом, но и на этическом воспитании народа»².

Работа по подготовке учащихся к самостоятельному чтению пока далека от совершенства, отстает от общественных требований. Для многих школьников еще характерна неразборчивость в чтении, случайность выбора книг; учащиеся выпускных классов, как показывают исследования последних лет, по собственному почину мало читают русскую и зарубежную классику, относительно редко обращаются к рассказам, к лирическим стихотворениям, почти совсем не читают драматических произведений. Но состояние чтения и направленность читательских интересов существенно различаются в разных классах и школах, причем несомненна зависимость этого различия от деятельности учителей-словесников. Передовой учительский опыт позволяет выделить несколько типичных форм повседневного руководства самостоятельным чтением учащихся.

Рекомендации учителя. Рекомендация может быть прямо связана с уроками или факультативными занятиями. Например, к урокам в VI классе, посвященным «Школе» А. П. Гайдара, всему классу, группам учащихся или индивидуально рекомендуется читать «Судьбу барабанщика», «Голубую чашку», воспоминания о писателе, главы из книги Б. Камова «Партизанской тропой Гайдара» и т. д. Или учащимся X класса к уроку о современной советской новеллистике предлагается выбрать для чтения из предложенного списка рассказы Ю. Нагибина, Ю. Казакова, Е. Носова, В. Шукшина и других писателей.

¹ Сухомлинский В. А. О воспитании. М., 1972, с. 103.

² Стельмах В. Д. Из опыта изучения читательских интересов. — В сб.: Художественное воспитание /Под ред. Б. С. Мейлаха. Л., 1971, сб. 1, с. 153.

Другой вариант — рекомендация, не связанная с уроком и учебным заданием. Это, в сущности, скрытая рекомендация: учитель делится с учениками своими читательскими впечатлениями, приобщает их к своей читательской радости. Допустим, любя произведения Б. Васильева, следя за новыми публикациями писателя, учитель говорит с семиклассниками о рассказе «Великолепная шестерка», с восьмиклассниками — о рассказе «Ветеран», с девятиклассниками — о романе «Были и небыли». Или учитель говорит с десятиклассниками о поразившей его книге посмертно изданных рассказов и повестей О. Куваева «Триста лет после радуги». Такой разговор может возникнуть на уроке, на перемене, на экскурсии... Разумеется, чтобы таким образом рекомендовать книги, учителю надо быть увлеченным читателем. Это первое требование профессии словесника.

Литературные «пятиминутки». Это популярная форма выступлений учащихся, обычно в начале урока. Чаще всего «пятиминутки» включают чтение лирики, которая служит своего рода камертоном урока. Но для выступлений иногда берутся и произведения других жанров.

В IV—VII классах это может быть чтение и пересказ фрагментов литературной сказки в связи с изучением «Снежной королевы» Андерсена (программа рекомендует сказки А. Линдгрена, Д. Родари и др.), чтение современной басни на одном из уроков, посвященных И. А. Крылову, миниатюр И. Соколова-Микитова или Ю. Куранова при изучении «Мещерской стороны» Паустовского, стихотворений К. Симонова, М. Джалиля в связи с изучением «Молодой гвардии» А. Фадеева.

В VIII—X классах «пятиминутки» очень разнообразны, но выделяются несколько основных типов: стихи наших современников о писателях прошлого; стихи, которые любил тот или иной писатель (например, стихи Баратынского, любимые Пушкиным; стихи Пушкина, Тютчева, Фета, любимые Л. Толстым; стихи Некрасова и Фета, любимые Чернышевским и т. д.); произведения советской литературы, в которых осязатима жизнь художественных и нравственных традиций (например, стихи Н. Заболоцкого, связанные с раздумьями над «Войной и миром» Толстого; «Синие гусары» Н. Асеева и «Сердце Байрона» Я. Смелякова и др.).

Интересны «пятиминутки» «неожиданные» — так их называли девятиклассники одной из ленинградских школ: заранее намечается только очередность выступлений, а произведения выбирают самими выступающими. Произведения, звучащие на «пятиминутке», могут быть по проблематике далеки от тех, что изучаются, но это не препятствие для возникновения эмоциональной реакции, которая влияет на последующее течение урока.

Книжные выставки. Распространение кабинетной системы позволило сделать выставки одной из постоянных форм работы. Книги для них дает школьная библиотека, приносят из своих

домашних библиотек учитель и ученики. Разумеется, организация таких выставок возможна лишь при самом бережном и ответственном отношении к книгам. Назначаются хранители выставок, готовятся консультанты-библиографы.

Выставки бывают персональными, жанровыми, тематическими.

Персональные посвящаются писателям, чье творчество анализируется в классе. Обычно они сохраняются на протяжении всего периода изучения. Жанровые и тематические готовятся чаще всего к урокам внеклассного чтения или к урокам обзорного характера; они сохраняются один-два дня.

В IV—VII классах организуются выставки народных и литературных сказок, книг о В. И. Ленине, о детях на войне, о героях войны, выставки научной фантастики, приключенческой литературы, книг Андерсена, Пушкина, Гайдара, Кассиля, Алексина и т. д.

В VIII—X классах популярны выставки, посвященные творчеству того или иного писателя, тематические выставки «Современная Лениниана», «Литература периода Великой Отечественной войны», «Тема борьбы за мир против войны и фашизма в современной советской литературе», «Тема созидательного труда в произведениях писателей — наших современников», «Расцвет многонациональной советской литературы» и многие другие.

Иногда небольшие персональные или тематические выставки разворачиваются на один урок и служат опорой выступлений, докладов, обсуждений. Например, «Лирика Леонида Мартынова», «Драматургия Александра Вампилова», «Рассказы и повести Василия Белова», «Образ моего сверстника в литературе наших дней» и т. д.

Учет самостоятельного чтения. Как и все формы учета в учебно-воспитательном процессе, учет самостоятельного чтения плодотворен только при условии, что он не воспринимается как самоцель, а связан с заботой словесника о читательском росте учеников и расширении круга их чтения, о пропаганде книги.

С давних пор существует традиция ведения читательских дневников, характерная как раз для отроческого и юношеского возраста. В этой традиции есть существенная особенность: дневник может быть школьнику другом и собеседником, если он ведется добровольно; стоит превратить записи в учебную обязанность — и они становятся формальными. Соответственно и чтение дневниковых записей на уроке — дело самого ученика: ему решать, включить ли выдержку из дневника в свое выступление. Дневники прививаются в классах, где есть общая атмосфера любви к книге, увлеченности чтением, читательское общение.

В IV—VI классах применяются так называемые читательские экраны: это лист плотной бумаги или картона с именными «кармашками», куда каждый ученик вкладывает заполненную по образцу карточку со сведениями о прочитанной книге. При этом

каждый имеет возможность поинтересоваться, что прочли его товарищи, спросить мнение о книге. Так происходит обмен читательской информацией.

Начиная с VII класса (а в классах с высоким уровнем читательской культуры — и ранее) можно вводить коллективные читательские картотеки. Работа организуется следующим образом: в библиографическом уголке висит планшет с заголовком «Рекомендую прочитать»; на планшете укрепляются карточки, на которых в соответствии с библиотечными нормами записываются сведения о прочитанной книге, фамилия и имя рекомендующего, дата, когда карточка заполнена. Под планшетом находится ящик с чистыми карточками и ящик-каталог, куда ставятся карточки, когда они неделю пробыли на планшете. Каталог составляется по схеме, принятой в библиотеках. Понятно, что нужны ответственные за работу библиографического уголка. В классах, где такая работа ведется регулярно, уголок — «бойкое место», где идет живой обмен мнениями о книгах.

Интересной формой контроля за самостоятельным чтением и одновременной формой пропаганды книги служит «защита читательского формуляра». Это выступление ученика перед товарищами с рассказом о самом интересном из прочитанного, о мыслях и настроениях, вызванных чтением и, в итоге, с обоснованием своего читательского выбора. Такие «защиты», применяемые обычно начиная с VII—VIII класса, иногда превращаются в своеобразную читательскую конференцию; они проводятся в классе или на занятиях кружка, в школьной или районной детской библиотеке.

Библиотечно-библиографические занятия. Культура самостоятельного чтения и — шире — умственного труда включает в себя владение справочно-библиографической системой: указателями, каталогами, библиографическими пособиями. Существует специальная программа библиографической подготовки школьников в порядке классной, внеклассной и факультативной работы¹.

Руководителями занятий, как правило, являются учителя-словесники, действующие в содружестве с библиотекарями школ, работниками детских библиотек. Чтобы занятия шли регулярно, их необходимо планировать на год.

В IV классе дети знакомятся с историей книги, с ее подготовкой, изданием, оформлением, с ролью книги в жизни человека и общества, получают первые сведения о способах выбора книг. В V классе им дается представление о библиографии, о предназначенных для школьников указателях и рекомендациях. Пятиклассники должны научиться пользоваться «Детской энциклопедией» — не только ее статьями, но и справочным аппаратом.

¹ См.: Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР, 1976, № 21; Библиотечно-библиографические знания — школьникам. М., 1977.

Шестиклассники приобретают умения пользоваться систематическим каталогом и энциклопедическим словарем. В VII классе школьники должны научиться работать со справочным аппаратом книги и алфавитным библиографическим каталогом. Восьмиклассникам надо уметь ориентироваться не только в детской, но в любой библиотеке, пользоваться основными видами каталогов и указателей, различными энциклопедическими словарями, газетой «Книжное обозрение». В IX—X классах полученные знания и умения школьники должны пополнять и применять самостоятельно.

Освоение библиографической грамоты идет успешно, когда есть условия для ее постоянного применения, когда школьники видят ее пользу. В IV—VII классах учитель может постоянно привлекать учащихся к подготовке небольших библиографических справок о писателе.

В старших классах обычным должно стать обращение к современной критической литературе, к книгам из серий «Жизнь замечательных людей», «Пламенные революционеры»; библиографические знания необходимы в работе над докладами, сообщениями, сочинениями, выставками. Но все это реально лишь при условии, что внимание учителя к науке о книге и чтении не эпизодично, а постоянно.

Уроки внеклассного чтения в IV—VII классах. Из общего количества времени на изучение литературы в IV классе 9 часов отводится на уроки внеклассного чтения, а в V—VII классах — по 8 часов. При разумной организации эти немногие уроки могут сделать многое.

Произведения для внеклассного чтения рекомендуются программой, но учитель может дополнять список, учитывая движение современной литературы, интересы школьников¹. Уроки планируются, как правило, на весь учебный год в связи с основным курсом. Существуют разные подходы к планированию. Часто уроки внеклассного чтения подключают к урокам основного курса. Например, после изучения «Метелицы» Фадеева в IV классе дети читают рассказы о героях гражданской войны; после работы над повестью Короленко «Дети подземелья» — книги о детстве и т. д. Подобным образом уроки внеклассного чтения посвящаются темам «Так было», «О любви к живому», «Дети-герои», «Дружба и товарищество» и другим. Такой порядок традиционен, принят в большинстве методических пособий по внеклассному чтению.

Уроки внеклассного чтения в средних классах строятся так, чтобы расширить представления учеников о писателях, с которыми их знакомит основной курс, и познакомить с писателями, без которых невозможно представить себе круг чтения совре-

¹ Рекомендации по внеклассному чтению систематически печатает журнал «Литература в школе».

менного подростка: Ю. Олшей, А. Грином, Л. Пантелеевым, Н. Дубовым, А. Алексиним, Ю. Драгунским, Н. Носовым, Р. Погодиным, В. Крапивиним, М. Твенем, Э. Л. Войнич, А. Конан Дойлем, Ж. Верном, Ч. Диккенсом, Д. Лондоном, Сент-Экзюпери, А. Линдгрэн и многими другими.

Применяется также планирование уроков внеклассного чтения в соответствии с жанрами произведений основного курса: сказка фольклорная, сказка литературная, лирическое стихотворение, поэма, рассказ, повесть, драма. Этот порядок тоже имеет право на существование, поскольку читательская культура предполагает умение «настраиваться» на восприятие произведений определенного рода и вида.

Нередко при планировании объединяются разные подходы. Но как бы ни выстраивались уроки, они должны открывать школьникам простор для читательской деятельности: новые, неизвестные им прежде стороны творчества знакомых писателей, новые имена, жанровые формы, стили. Необходимо учитывать и те читательские потребности, которые не в состоянии полностью удовлетворить основной курс в силу его неизбежной лаконичности.

Рекомендуя школьникам книги, надо стремиться избежать беглого, поверхностного разговора о литературе. В центре урока внеклассного чтения, как правило, должно быть одно писательское имя (за исключением уроков библиотечно-библиографического характера).

Во внеклассном чтении, как и в основном курсе, необходимо учитывать стремительность духовного развития школьников. Особенно большие перемены происходят от VI к VII классу: в чтении возникает интерес не только к поступку, но и к мотивам поступка, к душевному состоянию персонажа, человеческим отношениям, изображенным в произведении, к авторскому взгляду на жизнь. Поэтому в VII классе становится доступным чтение и обсуждение таких сложных произведений, как «Весенние перевертыши» Тендрякова, «Беглец» Дубова, «Маленький принц» Сент-Экзюпери; здесь могут успешно идти уроки, посвященные лирике Н. Заболоцкого, К. Симонова, Я. Смелякова.

В опыте преподавания утвердились некоторые виды уроков, наиболее целесообразные для руководства внеклассным чтением подростков. Хотя на уроках может применяться весь методический арсенал словесника, но наиболее типичны библиографическая рекомендация, обсуждение, разнообразные формы театрализации: урок-концерт, инсценировка, театр живого слова, литературные игры.

Чтобы яснее представить себе характер уроков, рассмотрим один из возможных вариантов их планирования в V классе.

1-й урок (вторая половина сентября) «В поисках неизвестного...». Урок библиографии (проводится в библиотеке).

Первое представление о каталогах и указателях, предназначенных для школьников, о расстановке книг на библиотечных

полках. Знакомство с «Детской энциклопедией» (состав томов, расположение материала, справочный аппарат).

Игра-соревнование «Книжный следопыт». Найти книги Пушкина, Крылова, Горького и других писателей, изучаемых в V классе (сначала — в каталоге, затем на полке). Найти книгу по заявке товарища. Установить, где находится «Глория Скотт» (название корабля и рассказ Конан Дойля о тайне этого корабля, разгаданной Шерлоком Холмсом: надо выяснить, о каком произведении, какого автора идет речь, найти книгу в каталоге и на полке.)

Награда ученикам, набравшим наибольшее количество очков, — выдача им первым из библиотеки интересных книг.

2-й урок (октябрь) «Ах ты, степь моя, степь привольная...». Поэзия А. В. Кольцова. Урок-концерт.

Слово о поэте (по «Детской энциклопедии»). Выразительное чтение стихотворений «Косарь», «Песня пахаря», «Лес». Слушание песен, написанных на стихи Кольцова.

Книжная выставка «Родные поэты» (издания стихотворений Ф. Тютчева, И. Никитина, А. Майкова, А. К. Толстого).

3-й урок (ноябрь) «Впередсмотрящий». Жюль Верн. «Таинственный остров». Урок-конференция.

Слово о писателе (по «Детской энциклопедии» или книге: Брандиса Е. П. Впередсмотрящий. Повесть о великом мечтателе. М., 1976).

Выступления учеников: Когда и где происходили события романа. «Союз человеколюбия и науки» (деятельность Сайреса Смита и его друзей), «Свободный труд на свободной земле» (жизнь колонии на острове Линкольна), «Айртон становится человеком», «Оправдавшиеся предвидения» (научные открытия, предсказанные Жюлем Верном).

Книжная выставка: художественная фантастика (Ж. Верн, Г. Уэллс, А. Беляев и др.).

4-й урок (декабрь). Путешествие со стихами. Урок-обозрение по книге Б. В. Заходера «Товарищам-детям».

«Как Винни-Пух и его друзья научились говорить по-русски?» О роли перевода в литературе и переводах Б. Заходера.

«На Горизонтских островах». Переводы стихов Яна Бжехвы: «На Горизонтских островах», «Дырки в сыре», «Очень вежливый индюк».

«Мохнатая азбука». Что снится моржу и что едят термиты? Стихи обо всех на свете животных. (Из «Мохнатой азбуки», «Школы для птенцов»; стихотворения «Про сома», «Что снится моржу?» и др.).

Нас приглашают Вова и Петя (стихотворения «Познакомимся», «Мы — друзья», «Перемена», «Вредный кот», «Не везет»).

Выставка: веселые книги (произведения Л. Лагина, Н. Носова, В. Железникова и др.).

5-й урок (конец января). «Две жизни Гули Королевой».

Обсуждение книги Е. Я. Ильиной «Четвертая высота».

Основные вопросы: «Почему Гуля Королева — образ живой и близкий множеству людей во всем мире? Что помогло Гуле вырасти такой честной, доброй и смелой? Чем помогают людям герои хороших книг?»

Рассказы учеников о судьбе книги, о ее изданиях в нашей стране и за рубежом (материалы об этом есть в послесловии к книге).

Выставка: «Из жизни — в книгу, из книги — в жизнь» (книги: С. С. Смирнов. «Рассказы о неизвестных героях»; В. Медведев. «Это было под Ровно»; Л. Кассиль, М. Поляновский. «Улица младшего сына» и др.).

6-й урок (февраль) «Расмус находит родной дом». Урок-рассказывание по книге А. Линдгрэн «Расмус-бродяга».

Слово о писательнице (по статье Л. Браудэ, приложенной к книге «Расмус-бродяга»), пересказы и чтение любимых страниц из книг о Малыше и Карлсоне, о Пеппи Длинный Чулок.

Эпизоды из приключений Расмуса и Оскара (с помощью учителя дети выбирают для рассказывания не только яркие события, но и сцены, где открываются переживания героев, например: как Расмус, уходя из сиротского дома, оставил другу свое сокровище — ракушку, как Расмус и Оскар сочинили песню, как Мартина встретила своего мужа и нежданного сына и т. д.).

7-й урок (март). «Твои ровесники». Повести А. Алексина «Необычайные приключения Севы Котлова» и «Коля пишет Оле, Оля пишет Коле». Урок-инсценировка.

Слово о писателе. Выставка его произведений. Сцены из повестей.

8-й урок (апрель). «Младший сын ленинской партии». Л. Кассиль, М. Поляновский «Улица младшего сына». Урок — заочная экскурсия,

Рассказ об истории книги.

Воображаемая экскурсия в Керчь — город Володи Дубинина. Ученики, используя карту, документы, фотографии, текст книги, ведут экскурсию: рассказывают о событиях жизни героя, о местах, связанных с событиями, с памятью о Володе.

Выставка книг «Заветам Ленина верны» (образ юного ленинца в художественной литературе).

Библиографическая рекомендация: что читать в летние каникулы.

Вариантов работы в IV—VII классах может быть очень много; есть прекрасные книги для подростков, есть еще немало интересных форм (например: конкурсы лучших чтецов, рассказчиков, иллюстраторов любимых книг; обсуждения фильмов и диафильмов, поставленных по книгам; создание воображаемых фильмов по материалам прочитанного и т. д.). Как бы ни варьировались материал и организация работы, главной целью всегда должно быть пробуждение и развитие духовной и общественной активности читателя-школьника.

Уроки по современной советской литературе в VIII — IX классах. В старших классах, как и в средних, вполне применимы и литературные игры, и театрализация, и уроки-концерты, и другие виды работы. Но господствует здесь беседа и ее модификации: обсуждение, конференция, семинар, консультация.

Здесь появляются новые задачи, выдвинутые как возрастным развитием учащихся, так и завершающим этапом литературного образования. Курс на историко-литературной основе требует постоянного обращения к понятиям «традиция», «преемственность», «новаторство». Естественно, что уроки-беседы по советской литературе в VIII классе (12 часов) и IX классе (16 часов), где изучается русская классическая литература от древности до начала XX века, должны опираться на эти понятия.

Школьный опыт и наука выдвигают различные пути связей классного и внеклассного чтения: проблемный, тематический, жанровый. Но любой путь должен вести учащихся к постижению советской литературы как наследницы и продолжательницы традиций русской и мировой классики.

Рассмотрим один из вариантов структуры и содержания уроков-бесед по советской литературе на примере IX класса.

Первая беседа познакомит учащихся с современными литературно-художественными журналами и даст представление о богатстве, насыщенности литературной жизни в нашей стране.

Перед этим учащиеся познакомились с русской революционно-демократической журналистикой 60—70-х гг. XIX в. Поэтому естественным будет разговор о таких ее традициях, как идейность, активное участие в общественной жизни, объединение сил передовой литературы, поддержка талантов, воспитание читателей и т. д. Это поможет школьникам яснее увидеть и то новое, что утвердилось в деятельности наших журналов: коммунистическая партийность их позиции, расширение диапазона влияния, роль журналов как помощников партии и государства в решении актуальных общественных проблем, объединение в журналах сил многонациональной советской литературы. В занятие включаются выставка журналов и сообщения о некоторых из них.

Вторая и третья беседы разовьют проблематику первой: речь пойдет о расцвете литературы народов нашей страны. И здесь отправной точкой явится тема основного курса — «Идеи революционной демократии в литературе братских народов». Соответствующий раздел учебника кончается словами: «Так во второй половине XIX в. в литературной жизни России рождается явление исключительной важности: закладываются основы многонациональной литературы народов-братьев, литературы, объединенной передовыми идеями и традициями».

Эти слова явятся началом беседы. Книжная выставка, сообщения учащихся о некоторых писателях — такова примерная структура занятий. Главная задача — показать мощный расцвет национальных литератур в советское время. Если ото-

брать для выставки и сообщений лишь некоторую часть произведений, получивших общесоюзную известность, картина будет впечатляющей: белорус А. Адамович, чукча Ю. Рыхэу, манси Ю. Шесталов, украинец О. Гончар, казах М. Ауэзов, балкарец К. Кулиев, армянка С. Капутикян, киргиз Ч. Айтматов, узбек М. Айбек, туркмен Б. Кербабаев, грузин Н. Думбадзе, дагестанец Р. Гамзатов, калмык Д. Кугультинов, литовец Э. Межелайтис, азербайджанец Расул Рза, молдаванин И. Друцэ, эстонец А. Хинт — список этот можно продолжать.

Широта обзора может сочетаться с рассмотрением одного из произведений; какого именно — это зависит от наличия нескольких экземпляров книги, поскольку нужно предварительно организовать ее чтение.

Четвертое занятие раскроет новую сторону развития советской литературной жизни: она будет посвящена литературе родного края. Природа и люди родного края в творчестве писателей прошлого и настоящего, мечты писателей-классиков о расцвете сил народа-художника и повсеместная тяга к творчеству в нашей стране, любовь к родному краю как одна из вечных тем литературы — такие вопросы могут определить ход беседы. Выставка книжных и журнальных публикаций, конечно, необходима и здесь. Желательные варианты работы — встреча с местным писателем, с критиком, с членами литературного объединения при местной газете, обсуждение нового произведения¹.

Далее идут одиннадцать занятий, построенных по жанрово-тематическому принципу. Заметим, что к полноте охвата жанровых форм стремиться не следует. Вполне оправданно больше внимания уделить тем жанрам, в которых современная литература дает более всего произведений, близких юношеству, — лирическое стихотворение, рассказ, повесть, научная фантастика. Кроме того, отбор материала диктуется и событиями современной литературной жизни.

Последнее, шестнадцатое занятие будет обобщающим; его тема — «Идейное единство и художественное многообразие советской литературы». Если есть условия, это занятие надо проводить для более широкой аудитории, чем класс, дать учащимся возможность показать другим результаты своей работы над произведениями советской литературы. В занятие войдет лучшее, что было сделано в процессе бесед (чтение, сообщения, инсценирование); здесь будут подведены итоги, отмечены учащиеся, особенно активно участвовавшие в изучении и пропаганде советской литературы.

Идея преемственности в жизни литературы, связывающая основной курс и внеклассное чтение, на каждом занятии должна

¹ Имеется опыт проведения такого занятия в книжном магазине с участием популярных местных писателей (В Чите, Петропавловске-Камчатском и др. городах).

находить конкретное выражение в самом процессе работы, в размышлениях над текстом произведения, в постижении авторской позиции.

Беседы по советской литературе в VIII — X классах, приобщая школьников к современному литературному процессу, призваны обострить внимание к классике, утвердить в мысли о ее бессмертии для современного человека.

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Литературные праздники. В изобилии и разнообразии форм внеклассной работы по литературе можно выделить две основные группы: формы периодические (литературные праздники) и постоянные (литературные объединения).

Вечера, встречи, смотры, конкурсы, олимпиады, концерты, карнавалы — все это праздники, всем им должна быть свойственна атмосфера душевного подъема и радости.

Литературные праздники обычно традиционны. Общесоюзная традиция — проведение Недели книги, которая отмечается у нас встречами с писателями и критиками, книжными выставками, обсуждениями новых книг, конференциями, концертами.

Традиционными стали и Всероссийские литературные праздники, в которых ежегодно участвуют сотни тысяч школьников. Они посвящаются образу В. И. Ленина в литературе и искусстве, творчеству Пушкина, Толстого, Горького, Маяковского, содружеству братских литератур в нашей стране и другим важнейшим темам. В рамках подготовки к Всероссийским праздникам проводятся школьные, районные, областные, городские смотры-конкурсы. Их победители собираются в Москве, Ленинграде, в Михайловском, в Тарханах, в Ясной Поляне...

На праздниках работают секции литературоведческие, искусствоведческие, литературно-творческие, устраиваются конкурсы и выставки работ исследовательского и художественного характера.

В городах и областях традиционно проводятся местные литературные олимпиады — чаще всего в форме конкурса сочинений, но бывают и конкурсы по выразительному чтению, инсценированию, иллюстрированию литературных произведений, конкурсы стихов, песен, сказок, рассказов, созданных школьниками. Литературные праздники организуются в школах и в связи с датами Красного календаря. Кроме того, во многих школах существуют праздники, посвященные замечательным людям, чьи имена носят школы, пионерские дружины.

Бывает и так, что класс, творческий коллектив — школьный клуб, кружок, театр, литературное объединение тоже устанавливают свою традицию: отмечают дни рождения любимых писателей, писателей-земляков, даты создания великих книг, чувствуют близких всем героев литературы — Тимура, Павку Корчагина, Василия Теркина, Алексея Мересьева, молодогвардейцев.

Изобилие праздничных форм — явление отрадное, однако таящее в себе некоторую опасность. Перегрузка массовыми мероприятиями подчас порождает поспешность, непродуманность в их подготовке и организации. Тогда воспитательный эффект может быть прямо противоположен желаемому. Чтобы избежать этой опасности, чтобы литературные праздники всегда будили светлые мысли и чувства, надо видеть в них средство общественной оценки и пропаганды результатов постоянно идущей классной и внеклассной работы школьников.

При разумной организации дела, т. е. если на уроках, факультативных и внеклассных занятиях господствует интерес к литературе и искусству, в школе создается большое количество различных творческих работ: сочинения, доклады, иллюстрации, инсценировки, литературные монтажи и т. д. Школьникам свойственно стремление поделиться с окружающими результатами своего труда, почувствовать его значение не для себя только, но для многих людей. Праздники способны удовлетворить это стремление, необычайно ценное в воспитательном отношении. Очень важно широко включать в подготовку праздников пионерскую и комсомольскую организации, давая им серьезные, ответственные поручения.

Опыт передовых школ свидетельствует, что можно сделать праздники притягательными ориентирами в обычной работе, что классные коллективы, факультативные группы, творческие объединения могут готовиться к праздникам, понимая свое участие в них как общественное признание и награду.

Литературные объединения школьников. Постоянные формы внеклассной работы по литературе — это различные творческие объединения школьников по интересам и склонностям.

За последние годы такие объединения все чаще создаются и работают в контакте с добровольными обществами — «Знание», книголюбов, охраны природы, охраны памятников культуры.

Наиболее распространенное объединение — кружок (обычно для учеников средних классов) и клуб (обычно для старшеклассников). Кружок, как правило, охватывает небольшую группу школьников, близких по возрасту. Но встречаются и кружки крупные, разновозрастные, многопрофильные, приближающиеся по характеру работы к клубу.

Тематика работы кружков чрезвычайно широка. Их программы публикуются в специальных сборниках. Но чаще руководитель создает их сам, учитывая рекомендации, накопленный опыт, запросы учеников, собственные интересы и возможности.

Существуют кружки читательские, библиографические, литературно-творческие (с их разновидностями — юных переводчиков, журналистов, поэтов и прозаиков, лекторов, критиков), художественного слова и драматические, фольклорные и историко-литературные, литературно-краеведческие; кружки, изучаю-

шие «содружество» литературы с другими искусствами (живописью, музыкой, кино, телевидением), и многие другие.

Каждый кружок способен жить и развиваться на основе инициативы и самостоятельности учащихся, но в IV—VII классах особенно велика роль руководителя, способного интересы детей — часто неустойчивые, противоречивые — направить в единое русло. Какова бы ни была программа кружка, решающее условие — общественная направленность.

Библиотечный кружок в г. Гайворон Кировоградской области возник из идеи дать каждому школьнику основы библиографической культуры¹. Сделать это только усилиями учителей и библиотекаря оказалось не под силу. В работу включились кружковцы. Они зажглись идеей: сначала обучиться самим, потом обучить всю школу! Была разработана программа занятий для IV—VIII классов, организована библиотечная практика, продумана «защита» своих читательских формуляров, зачеты и многое другое. В этой работе кружок окреп, почувствовал собственные силы, приобрел авторитет и в школе, и в семьях учащихся.

Кружки «друзей книги» становятся первыми помощниками учителя в пропаганде внеклассного чтения: участники кружков оформляют рекомендательные списки, выставки книжных новинок, активнее всех на читательских конференциях. Их печатным органом становится бюллетень «Голос читателя» или коллективный читательский дневник, в который вписываются лучшие рецензии, самые интересные выступления на обсуждениях.

Кружки, на которых школьники углубленно изучают творчество одного писателя (Пушкина, Лермонтова, Маяковского, Гайдара и др.), чаще всего возникают в местах, связанных с жизнью и творчеством писателя.

Программа кружка обычно широкая: чтение доступных для возраста книг писателя; знакомство с литературой биографического жанра, с воспоминаниями о писателе, с его эпистолярным наследием, с иллюстрациями к его произведениям; посещение памятных мест, связанных с его жизнью и творчеством, установление связи с музеями, выполнение их заданий; проведение вечеров, праздников, создание выставок, школьных музеев.

Клуб — более сложная организация, чем кружок. Клуб объемнее, масштабнее кружка. Он может объединять до 150—200 учащихся разных классов и параллелей. Свободное общение в разновозрастном коллективе взаимно обогащает членов клуба. Молодость боится односторонности, жаждет охватить все, а клуб по природе своей синтетичен и потому может ответить на разнообразнейшие духовные запросы школьников. Здесь вчера спорили о новом фильме, сегодня встречаются с писателями, завтра самому можно стать актером, исследователем, сценаристом.

¹ См. об этом: Резник А. Б. Школьный библиотечный кружок. — В сб.: Из опыта внеклассной работы по литературе. Пособие для учителя / Сост. Е. И. Бушина. М., 1980.

Структура клуба подвижна. Она основана на развитии самой широкой самодеятельности учащихся. Школьники обычно сами дают клубу название, вырабатывают его устав.

Члены клуба «Алые паруса» (Ленинград, школа № 239) обращаются к своим товарищам: «Если тебе надоело жить в своем маленьком мирке... если тебе не безразлична судьба твоих сверстников и ты хочешь вступить в бой за каждого человека, спасти его от мещанства, от духовной пустоты, если ты любишь искусство и хочешь сделать досуг интересным для себя и для других, если ты хочешь отдавать людям то, что есть в тебе хорошего,— приходи в наш клуб...»¹.

Пафос клубной работы, которую ведет заслуженная учительница РСФСР М. А. Зацепина (Воронеж),— приобщить к миру прекрасного всех, а не только тех, кто сам к этому тянется. Учительница верит в одаренность как массовое явление, но знает, что в чистом виде она редко встречается. Руководителю клуба, ее друзьям и помощникам-школьникам не дает покоя слово «трудный»; они убеждены: надо не только знать «трудных», но суметь отложить важные дела и протянуть руку тому, кто в этом более всего нуждается. В «Клубе отечественной классики» (Воронеж, школа № 5) работают кружки художественного чтения и поэзии, журналистский и драматический, литературоведческий, краеведческий, музыкальный. Клуб стремится воспитать гордость за великую литературу своего Отечества. При этом члены его хорошо знают, что гордость — величина подвижная, диалектическая: она тем больше, чем глубже знание литературы, активнее деятельность, направленная на распространение и утверждение идеалов и заветов литературы. Одно из самых знаменательных событий в жизни клуба — создание песни о Ясной Поляне (ее написал школьник, путь которого в клуб был очень труден). Эту песню на Всероссийском толстовском празднике исполнил хор учителей Российской Федерации.

В практике сложилась двухступенчатая система приема в клубы. «Вступительный взнос» кандидата — дело. Например, в «Зеленой лампе» (Псков) — это сочинение или стихи на тему «Мой Пушкин», отчет о посещении Пушкинских Гор. В КЛИЧЕ (клуб любителей искусств «Чайка» — Запорожье) — участие в подготовке литературно-музыкального вечера.

В клубе обычно имеются секции, обусловленные общим направлением его работы. В киноклубе школы-интерната Калинина есть секции киноведов, лекторов, кинодемонстрантов; в клубе «Красная ромашка» (Казань, школа № 31) — секция поисковая, занимающаяся сбором материалов о Мусе Джалиле, литературно-драматическая, экскурсоводов школьного музея поэта.

¹ О работе клуба «Алые паруса» см. в книге его организатора и руководителя: С л а в и н а И. И. Литературный клуб старшеклассников. Л., 1965. В нижеследующем рассказе о работе клубов использованы материалы, собранные И. И. Славинной.

героя; в клубе «Современник» (Бердянск, школа № 16) — секция юных журналистов, организаторов передвижных выставок, агитколлективов.

В секциях учащиеся занимаются по своей программе, но результаты своей работы стараются сделать интересными и доступными всем: вечер школьных поэтов готовит творческая секция; встречу с деятелем искусства — театральная, или музыкальная, или литературоведческая; юные журналисты ведут клубную летопись, участвуют в выпуске школьной стенной газеты, рукописного журнала; искатели создают выставки, музеи и т. д.

Особая форма работы клуба — школьный театр. Руководители таких театров — обычно учителя, любящие сценическое искусство, но в большинстве случаев не имеющие театрального образования. Им приходится осваивать основы режиссерской работы. В руководстве любительским искусством особенно важно верно представлять себе его специфику и не стремиться подражать профессиональным театрам. Разумеется, и любителям нужна подготовка. Хорошие школьные театры всегда работают как студии, где обучают некоторым началам сценического искусства: речи, ритмике, движению. Эта подготовка не может, конечно, подняться до уровня профессиональной. В основе искусства любителей — живое, искреннее восприятие художественного произведения и стремление поделиться своими переживаниями. Школьные актеры способны по-своему интересно играть даже трудные роли. Но это скорее выражение любви к искусству, чем само искусство; это игра в театр, имеющая, однако, немалую ценность и привлекательность, если непритязательна и носит творческий характер. Вот что говорит школьница, исполнительница ролей Кормилицы в «Ромео и Джульетте», Леди Макбет, Фимы Собак: «...считают, что нам, детям, трудно. Но ведь школьная программа требует вникать в характеры Онегина и Печорина, понимать Льва Толстого, даже спорить с Достоевским. Разве это легко? Значит, у нас есть право и обязанность общаться с великими — и на уроке, и на сцене... Это огромная ответственность. И огромное счастье». Школьница — член коллектива комсомольского театра ленинградской школы № 470. Этот театр — центр широкой и действенной воспитательной работы средствами искусства. В нем работают не только ученики, но и выпускники школы, оставшиеся ее друзьями; в составе театра — режиссерская группа, исполнительский коллектив, декораторы, художники, осветители, музыканты. Едва ли не все старшеклассники имеют отношение к работе театра: если не прямо участвуют в спектаклях, то участвуют в обсуждении, пишут рецензии, а на постановки театра приходят не только школьники, но много детей и молодежи из микрорайона школы¹.

¹ О работе театра ленинградской школы № 470 см.: Сорокина К. Ю. Школьный комсомольский театр. — В сб.: Из опыта внеклассной работы по литературе / Сост. Е. И. Бушина. М., 1980.

Литературное краеведение занимает особое место в системе внеклассной работы как форма активного, действенного познания Родины, ее истории, ее культуры. Учить понимать и любить прекрасное — это значит учить понимать и любить жизнь, людей, землю, на которой родился.

Краеведение ведется в двух направлениях: открытие того, чем богат, чем знаменит родной город, село, край, и выход за пределы области для знакомства с культурными центрами или памятными в жизни и творчестве писателя местами. В идеале краеведение не только экскурсионная, но поисковая, исследовательская работа.

Задания краеведам должны быть совершенно конкретными, посильными для их возраста: сбор сведений о писателях, родившихся в пределах края; розыски и описания объектов, изображенных в художественном произведении; описание местной природы, собирание сведений о лицах, являвшихся прототипами литературных героев, и т. п.

От экскурсий, организованных с помощью местных музеев, по мере накопления материала можно перейти к экскурсиям, проводимым самими учащимися. В этом случае юные экскурсоводы специализируются на определенных объектах, темах, материалах.

Литературные экскурсии («Тургеневские места в Орле», «Петербург Достоевского», «Гайдар в Арзамасе» и др.) хорошо сопровождать выразительным чтением. Тогда у каждого юного экскурсовода будут помощники — чтецы, иллюстраторы. Пусть группа за один раз пройдет не весь маршрут, но зато каждый дом, изгиб реки, переулочек оживут, запомнятся навсегда.

Очень популярны экскурсии в памятные литературные места: в Пушкинский заповедник, в Ясную Поляну, в Мелихово. «Я не знаю, — писал Паустовский, — в чем очарование мест, связанных с памятью замечательных людей. Но оно бесспорно. В нем соединяется гордость за силу человеческого духа, ясное ощущение, что время теряет в таких случаях свою разрушительную силу, что забвения нет. И, наконец, радостное сознание необыкновенного блеска и мужества мысли, оставленного нам в наследство прекрасным предшественником».

Хорошо поставленная краеведческая работа имеет непременно общественно-полезную направленность. Архангельские школьники собрали интересные материалы по биографии и творчеству А. С. Грина (в период его ссылки), немало нового узнали о замечательном северном сказочнике С. Писахове. Некоторые сведения о жизни Н. Г. Чернышевского на каторге, разысканные читинскими школьниками, имеют научный интерес. Разумеется, стремление школьников внести свой вклад в науку не всегда осуществимо. Но есть другая, не менее важная сторона дела: когда в школах растут пытливые люди с исследовательской направленностью ума — это тоже вклад в науку, в ее будущее.

Академик Д. С. Лихачев писал школьникам — членам клуба «Боян»: «Я очень серьезно отношусь к вашему кружку и считаю, что из него могут выйти исследователи нашей истории и нашей культуры, которые внесут своими трудами много нового и ценного в развитие советской науки»¹.

Длительная работа по литературному краеведению, накопление, систематизация материала, исследования, встречи вовлекают ряд поколений учащихся в дело творческое и нужное, из которого вырастает потом школьный музей².

Многие школьные музеи стали известны на всю страну.

Театральный музей школы № 1 г. Сокола Вологодской области официально объявлен филиалом Государственного театрального музея им. А. А. Бахрушина за пропаганду театрального искусства среди учащихся и жителей города и области. «Как создается спектакль», «Образ В. И. Ленина на вологодской сцене», «Горький и театр», «Маяковский и театр» — с этими и подобными лекциями-концертами постоянно выступают «сотрудники» музея.

Музей Тютчева в Овстугской школе на Брянщине проводит для всего района праздник поэзии. Поколения «тютчевцев» восстановили парк в усадьбе поэта, погибший в годы войны.

В Музее «Слово о полку Игореве», созданном литературным обществом «Боян» (Белая Калитва, школа № 23) — редчайшее собрание книг и рукописей на русском, грузинском, финском, башкирском, польском, датском, французском и других языках, более 300 изданий «Слова...».

Много дорог исходили члены общества «Боян», чтобы восстановить топографию древнейшего памятника русского эпоса. И наконец, осуществлена их мечта: на горе Караул, в междуречье Быстрой и Калитвы, где по предположению советских ученых в далеком 1185 г. произошла битва русичей с половцами, воздвигнут монумент.

Множество людей приходят в музей ленинградской школы № 235. Здесь бывают и зарубежные гости. Музей называется «А музы не молчали...». Поистине уникальные материалы, собранные школьниками, рассказывают об искусстве блокадного, сражающегося Ленинграда. Эти материалы не только имеют большую историческую ценность: они потрясают, оставляют глубокий след в сознании, помогают яснее понять великую гуманистическую миссию искусства.

Почти во всех видах внеклассной работы так или иначе проявляется словесное творчество. Общение с литературой, накопление впечатлений, творческая активность — все это ищет своего

¹ См. об этом в кн.: Литературное краеведение в школе / Сост. М. Д. Янко. М., 1976.

² См.: Элькин Г. Ю., Огризко З. А. Школьные музеи. М., 1972. В пособии даны советы по организации музея. Консультации тоже можно получить в Государственном Историческом музее в Москве (Красная пл., д. 1), «Отдел школьных музеев».

выражения в слове. Учителю нужно не только стимулировать литературное творчество школьников, но и руководить им. Это требует исключительной тактичности: начинающий автор готов принять любой сочиненный им текст, особенно украшенный рифмами, за художественное творение; и, если пустить дело на самотек, вместо счастливых и мучительных поисков своего слова, своего видения жизни может развиваться самодовольство.

Полезно начинать с записи личных впечатлений: путевые заметки, описания, запись воспоминаний участника войны, очерки о знатных людях села (завода). Например, заслуженный учитель школы РСФСР К. А. Селиванов развивает творческие способности своих учеников, вводя их в поэтический мир природы. Более 30 лет работает в селе Карлинское кружок «Природа и творчество». Здесь создаются альбомы природы. В них включаются репродукции пейзажей русских художников и стихи о природе; фотографии победителей школьного фотоконкурса и художественные описания; портреты писателей, любящих природу и пишущих о ней,— Пришвина, Паустовского, Солоухина, Пескова.

Доклады в этом кружке помогают осознать значение пейзажа в художественном произведении: «Красота осени, увиденная Тютчевым», «Осень в жизни и поэзии Пушкина», «Пришвин — поэт природы» и др.

К. А. Селиванов совершает со своими питомцами прогулки в природу, учит их не только «смотреть», но и «видеть». Записанные впечатления затем сравниваются с описаниями художников слова — так оттачивается зрение, обогащается язык¹.

Хорошо, когда словесное творчество школьников возникает как закономерный этап в их работе. Примером может служить опыт учительницы литературы одной из сельских школ Ленинградской области Т. Е. Максименко. Все началось с интереса к личности Арины Родионовны: пятиклассники узнали, что няня Пушкина родилась неподалеку от тех мест, где находится школа, — в селе Воскресенском Гатчинского уезда, а в деревне Кобрино сохранился и домик, где она жила после замужества. Учительница организовала работу по сбору сказок, подобных тем, что няня рассказывала поэту. Так возникло литературное общество, развернулась краеведческая работа. Выяснилось, что к Гатчинскому району имеет отношение и К. Ф. Рылеев: он родился в деревне Батово и, став поэтом, воспел родные места; в этих краях не раз бывал Н. А. Некрасов, а в Куровицкой начальной школе работала учительница А. Т. Малоземова, которая переписывалась с поэтом (письмо ее цитируется в школьном учебнике). Каждый шаг краеведческой работы приносил открытия: на гатчинской земле бывали А. Майков, А. Плещеев, М. Пришвин, К. Симонов. Здесь А. Куприн написал свой знаменитый «Гам-

¹ Подробнее о работе кружка К. А. Селиванова см. в сб.: Внеклассная и внешкольная работа по литературе. М., 1970.

бринус», здесь «родился» Буратино: А. Н. Толстой написал эту сказку близ Гатчины. Сильнейшее впечатление на всю школу произвело то, о чем узнали краеведы: в селе Рождествено был лагерь, куда фашисты бросили Мусу Джалиля. И здесь он писал свои гордые стихи.

Результаты поисков и открытий находят выражение в стихах, очерках, сочинениях. Им хочется поделиться — так возникает журнал. Надо сказать, что систематизация и оформление ученических сочинений для журнала требует от учителя немало труда и такта. Только в этом случае рукописные журналы и альманахи приобретают определенную ценность и законченность. Для учеников же участие в них является дополнительным стимулом к творческому участию во внеклассной работе. Немногие из участников кружков, клубов, литературных объединений станут писателями или филологами. Но у них разовьется эстетическое отношение к миру, пробудится гражданское и нравственное сознание. И это — главное.

Большое значение имеет внеклассная работа и для учителя: она заставляет его постоянно находиться в поиске и помогает установить тесные и живые контакты со школьниками, а это положительно сказывается на всем учебном процессе.

Внеклассная работа создает широкие возможности для проявления и развития литературно-художественных склонностей и способностей ученика. Это, в свою очередь, обеспечивает большой интерес учащихся к классным занятиям, в процессе которых могут реализоваться приобретенные во внеклассной работе умения, знания и навыки. Решающим условием эффективной связи классной и внеклассной работы является их трудовая основа, их общественно-полезная направленность. Во всех видах литературных занятий необходимо воспитывать у школьников стремление внести свой посильный вклад в народную культуру, участвовать в пропаганде книги, в распространении и защите духовных ценностей, создаваемых литературой и другими искусствами.

ЛИТЕРАТУРА

Бессонов Л. П. Литературные кружки и литературно-музыкальные вечера в школе. Л., 1960.

Внеклассная и внешкольная работа по литературе / Под ред. Я. А. Ротковича. М., 1970.

Збарский И. С., Полухина В. П. Внеклассная работа по литературе (IV—VIII классы). М., 1975.

Из опыта внеклассной работы по литературе / Сост. Е. И. Бушина. М., 1980.

Пушкарева М. Д., Снежневская М. А. Связь классных и внеклассных занятий по литературе. V—VI классы. М., 1963.

Разумовская Л. С. Литературный вечер в школе. Л., 1966.

Славина И. И. Литературный клуб старшеклассников. Л., 1969.

Уроки внеклассного чтения / Сост. Я. Г. Нестурх, М., 1980.

Янко М. Д. Литературное краеведение в школе. М., 1976.

ФАКУЛЬТАТИВНЫЕ ЗАНЯТИЯ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Задачи и специфика факультативов. Факультативное изучение литературы начинается в VIII классе, когда интересы школьников в основном уже определились, а их способность к самостоятельной интеллектуальной деятельности стремительно возрастает.

В школе существуют следующие факультативные курсы по литературе:

VIII класс — «Русская литература первой половины XIX века»;

IX класс — «Русская литература второй половины XIX века»;

X класс — «Литература народов СССР»;

VIII—X классы — «Зарубежная литература».

С литературными факультативами тесно связан факультатив по мировой художественной культуре, где в единстве изучаются словесное и иные искусства.

Факультативные занятия ведутся по программам, утвержденным Министерством просвещения и служат дополнением к основному курсу литературы; они нужны для углубления знаний учащихся, развития их интересов и способностей; они содействуют профессиональной ориентации будущих работников литературы — учителей-словесников, библиотекарей, литературоведов, журналистов. Выпускники школы, участвовавшие в факультативном изучении литературы, в какой бы сфере ни работали, обычно сохраняют высокую читательскую активность и культуру.

Факультативные занятия по литературе — одна из трех главных составных частей процесса литературного развития школьников: они взаимодействуют с основным курсом, с внеклассной работой и как бы занимают промежуточное положение между ними.

Участие школьников в факультативах — дело добровольное, как и во внеклассной работе. Перед каждым старшеклассником открывается возможность углубленно заниматься тем, что его влечет. В школах имеются факультативы по разным предметам, тот или иной выбирается в начале учебного года. Но выбор должен быть продуманным: факультативная группа (от 15-ти до 25-ти человек) сохраняется в течение всего учебного года. Занятия идут по расписанию, как и уроки (35 часов в год, как правило, одно занятие в неделю), ведется журнал занятий.

Работая с относительно небольшим числом заинтересованных учеников, учитель в большей мере, чем на уроке, может осуществлять дифференцированный и индивидуальный подход, подбирать задания в зависимости от склонностей и способностей учеников.

Факультативные занятия предполагают высокий уровень творческой самостоятельности школьников. Здесь шире, чем на уроках, может быть применен исследовательский метод, который современная дидактика рассматривает как высший в системе мето-

дов. Исследовательский характер работы зависит не только от формулировки задания, сколько от подхода ученика к работе: он опирается на сведения, добытые наукой, пользуется некоторыми приемами научного анализа, чтобы решать новые для него и его товарищей задачи. В этой работе возможны свежие наблюдения, имеющие интерес и для науки: художественное произведение неисчерпаемо, оно живет и меняется в сознании новых читательских поколений и никогда не может быть объяснено до конца. Но в условиях школы наиболее реально и общественно значимо то новое, что рождается в самом процессе увлеченного изучения литературы: творческая устремленность, читательская активность, научная пытливость школьников.

Работа участников факультативных занятий оценивается несколько по-иному, чем на уроках: пятибалльная система обычно не применяется, но признание подготовленного доклада или сообщения достойными того, чтобы повторить их в более широкой аудитории — на уроке, на вечере, одобрение и благодарность учителя и товарищей, удовлетворение самого ученика, радость самостоятельного, пусть скромного, открытия — все это побуждает думать, искать, выполнять относительно сложные задания.

Как и на уроках, на факультативных занятиях основное внимание уделяется художественному произведению. Анализ текста, сопоставление его редакций, изучение творческой истории произведения, его жизни на сцене или на экране, интерпретации литературных образов в книжной графике, живописи, скульптуре, музыке, в искусстве режиссера и актера — такого рода работа широко применяется на факультативных занятиях.

Факультативы создают благоприятные условия для того, чтобы школьники почувствовали общественную ценность учебного труда: участники их, как правило, становятся творческим активом класса на уроках по основному курсу, инициативны и деятельны во внеклассной работе, являются ближайшими помощниками учителя и библиотекаря в пропаганде книги.

Содержание и организация факультативных занятий. Для того чтобы отчетливее представить себе содержание и организацию факультативных занятий, обратимся к факультативу «Литература народов СССР» (X класс). Этот факультатив помогает в решении одной из важнейших задач основного курса: «Уроки литературы должны воспитывать учащихся в духе советского патриотизма и социалистического интернационализма, дружбы и братства всех наций и народностей СССР, гордого чувства принадлежности к единой великой Советской Родине»¹.

Факультатив должен сформировать у школьников систему представлений и понятий, раскрывающих единство общенародного и национального в жизни советской литературы. Решая эту задачу, учитель имеет возможность опереться на материал, который

¹ Программы восьмилетней и средней школы. Литература. IV–X классы. М., 1982, с. 4.

осваивался в IV—IX классах и изучается параллельно с факультативными занятиями на уроках в X классе.

На уроках, посвященных русской классике, учащиеся беседовали о единстве патриотизма и интернационализма, об идеалах дружбы и братства, нашедших выражение в произведениях Пушкина, Толстого, Тургенева, о роли русской литературы в становлении литератур народов России, познакомились с отдельными произведениями Т. Шевченко, А. Церетели, М. Налбандяна, К. Хетагурова.

Беседы по советской литературе в VIII—IX классах познакомили учащихся, наряду с произведениями русских писателей, с творчеством М. Джалиля, А. Адамовича, В. Быкова, О. Гончара, Н. Думбадзе, Ч. Айтматова, Ю. Смуула, В. Лациса, М. Ауэзова, И. Друцэ и других писателей республик нашей страны.

В X классе программа содержит ряд обзорных тем, освещающих развитие литератур народов нашей страны: «Советская литература 1917—1929 годов», «Советская литература 1930—1941 годов», «Литература периода Великой Отечественной войны и первых послевоенных лет», «Советская литература 1950—1980-х годов».

Программа факультатива строится по разделам: «Современная Лениниана», «Тема Великой Отечественной войны в современной литературе», «Тема творческого труда и коммунистической нравственности». В каждом разделе изучаются произведения русской и национальных литератур. Программа характеризует направление работы, дает перечень произведений, указывает теоретические понятия, которые должны формироваться на основе изучения текстов и помогать постижению закономерностей литературы.

Представим себе примерный ход работы факультатива.

Вводное занятие (1 час) по времени совпадает с первыми уроками основного курса, где речь идет о становлении литературы социалистического реализма. Важнейшее теоретическое понятие, которое учащиеся осваивают на уроках, — понятие о партийности литературы. В этом сложном понятии ведущее начало — идея активности передовой литературы в разрушении устоев эксплуататорского строя, в революционном переустройстве мира. Эта идея пронизывает ленинские работы, знакомые учащимся по курсу IX класса. В. И. Ленин говорит о роли Герцена и Чернышевского в воспитании революционных поколений, о произведениях Толстого, в которых выразились настроения широких крестьянских масс...

И когда первая русская революция вырвала у царизма право на свободу печати, В. И. Ленин выступил с обоснованием принципов литературного творчества, открыто связанного с пролетариатом и его партией, творчества воистину свободного, потому что литература будет служить миллионам трудящихся.

На вводном занятии факультатива надо учесть то, что уже

знают учащиеся о роли русской литературы в освободительном движении, в борьбе и созидании, и открыть новую грань ее социального значения — участие в духовном сплочении народов нашей страны. Учитель сможет опереться на статью академика Д. С. Лихачева «С добром и миром», написанную к 60-летию образования СССР. В ней идет речь о том, как русская литература психологически готовила идейно-нравственное единство народов-братьев. Дух интернационализма пронизывает передовую русскую литературу от Начальной летописи до современности — утверждает Д. С. Лихачев. «Да, русские сражались, вели кровопролитнейшие войны с половцами. Но ни одного слова презрения к ним, как к народу, в русских литературных произведениях и в летописи мы не встретим... И даже самые горчайшие поражения русских не вызывают у автора «Повести о разорении Рязани» расовой ненависти к врагам Руси. Когда Евпатий Коловрат погибает в неравной битве с многочисленным войском татар, его храбростью, мужеством и крепостью духа восхищен сам Батый. Автор повести вкладывает в уста Батыя такие слова: «Если бы такой у меня служил,— держал бы я его у сердца своего»¹.

Занятие может быть завершено чтением стихотворений, в которых поэты национальных республик и областей нашей страны говорят о роли русского языка, русской литературы в их жизни и творчестве².

Изучение современной Ленинианы (первый раздел факультатива) будет продолжением той работы, которая идет на уроках основного курса над произведениями М. Горького и В. Маяковского, посвященными В. И. Ленину. Вместе с тем, этот раздел дает возможность углубить знания учащихся о родовой и жанровой природе литературных произведений: перед ними — драма — «Кремлевские куранты» Н. Погодина, книга художественно-публицистических очерков — «Четыре урока у Ленина» М. Шагинян, стихотворное лиро-эпическое произведение — «Горская поэма о Ленине» К. Кулиева.

Необходимо так построить работу, чтобы учащиеся постигали художественное значение жанровой специфики произведений. Пьеса Погодина раскрывает образ Ленина как руководителя социалистического строительства, организатора, мыслителя, воспитателя — здесь как нельзя лучше подходит драматическая форма, позволяющая показать Ленина в многообразном общении с людьми, в напряженном решении острейших проблем.

М. Шагинян поставила перед собой труднейшую и увлекательную цель — автор «Четырех уроков у Ленина» идет за ленинской мыслью, стремясь понять тайны ее рождения, истоки ее разящей и созидательной силы, логику развития. Здесь худо-

¹ Литературное обозрение, 1982, № 12, с. 10—11.

² См. поэтический сборник «Братство» (Л., 1982) и аналогичные сборники, изданные к 60-летию СССР.

жественно-публицистическое исследование представляется очень удачно найденной формой.

Кулиев пишет о том, как образ Ленина вошел в сердце горского мальчика — вместе с тетрадами и букварем, с улыбочивым взглядом русского учителя, со стихами Лермонтова и музыкой Бетховена, которые открыла школа сыну пастуха... Здесь органична лиро-эпическая форма, позволяющая соединить в стремительном течении авторских мыслей и чувств события собственной жизни и жизни страны и в любом частном факте найти глубокий внутренний смысл:

А наша школа посреди двора
Под новой крышей радовала взоры,
Вставала над горами, как гора,
И наши души поднимала в горы.

И русский мастер с топором в руках
С артелью горцев-каменщиков вместе,
На разных изъясняясь языках,
Нам эту школу строили по чести.

Уже на первых занятиях факультатива потребуется разно-сторонняя работа учащихся: нужны доклады о писателях, об истории их произведений, исторические, географические, этнографические комментарии к текстам, нужен доклад о сценических трактовках погодинской пьесы, о работах актеров — исполнителей роли Ленина, желательна «заочная экскурсия» в Чегем — на родину К. Кулиева, необходимо выразительное чтение стихов и прозы, целесообразны выставки книг по темам занятий и т. д.

Еще шире должна развернуться работа участников факультатива в процессе изучения произведений о Великой Отечественной войне (второй раздел). Эти занятия, естественно, будут связаны с уроками основного курса по теме «Литература периода Великой Отечественной войны и первых послевоенных лет». Факультатив позволит значительно расширить масштабы работы: в его программе — трилогия К. Симонова «Живые и мертвые», повести В. Быкова, В. Распутина, А. Астафьева, В. Белова, лирика С. Гудзенко, М. Карима, А. Межирова, Д. Кугультинова, Д. Самойлова и других поэтов.

На занятиях, вместе с уже названными видами работы, важное место займет литературное краеведение — тем более, что музеи боевой славы, поисковая деятельность «красных следопытов» сегодня традиционны едва ли не во всех школах: нужны будут и концертные формы работы — не только занятия, включающие звучащий стих и песню, но и литературно-музыкальные вечера для всех старшеклассников.

Заключительный раздел факультатива посвящен теме творческого труда и коммунистической нравственности в современной советской литературе. Центром всей работы явится образ советского человека — гражданина и труженика, созданный в произведе-

дениях Ч. Айтматова, В. Астафьева, О. Куваева, В. Титова, В. Липатова, А. Гельмана, Э. Межелайтиса, Р. Гамзатова. Программа предусматривает рассмотрение проблем морали нашего общества, отношений личности и коллектива, человека и техники, личной заинтересованности и общественного долга, отразившихся в литературе наших дней. Это обусловит и организацию работы: здесь, наряду с уже освоенными видами, особенно нужен будет самостоятельный анализ тех или иных образов произведения, выявляющий черты общенародные и национальные, жанровую специфику и своеобразие индивидуального стиля.

Например, в ходе изучения повести Чингиза Айтматова «Прощай, Гульсары!» понадобятся доклады о всесоюзном и мировом признании произведений киргизского писателя, об истории повести, ее жизненных и литературных истоках¹, нужны будут и комментарии, и сопоставление повести с ее трактовкой в кино. Но самое главное — разобраться в том, как строит писатель образ человека и какое значение для этого имеет вся образная система повести — песни, легенды, картины природы, построение и ритм повествования.

Соответственно будет заранее распределена самостоятельная работа. Желательно предлагать темы конкретные, требующие пристального внимания к тексту и умения видеть любую деталь в контексте всего произведения: «Что открывает история Гульсары в характере и судьбе Танабая?» «Вина Танабая и ее искупление», «Прекрасное и трагическое в образе Чоро Саякова — председателя и парторга колхоза», «Танабай на войне и в бою за колхозную отару», «Партийный билет солдата-чабана», «Любовь Танабая», «Мудрая Джайдар и ее песни», «Психология «новых манапов», «Почему дезертировал Бектай?», «Самансур — истинный сын Чоро», «Две встречи Танабая с молодым коммунистом Керимбековым», «Поэзия киргизской степи», «Течение времени в повести», «Единство трагедийности и поэтичности в повести «Прощай, Гульсары!» и др.

Тем нужно много, чтобы каждый мог выбрать, осмыслить свою задачу в общей работе. Самостоятельная работа нуждается в тактичном и систематическом руководстве со стороны учителя. Особого внимания потребует проблема единства трагического и прекрасного в повести Айтматова.

Учащиеся будут говорить о горестных судьбах: через все повествование проходят мотивы неотвратимой гибели старого коня и старого человека; писатель говорит о тягчайших испытаниях, которые выпадают на долю человека и народа. При этом он нимало не приукрашивает своих героев: молодой Танабай жесток в своей прямолинейности, в старости оскорбляет друга недоверием и невольно ускоряет его кончину. И Чоро повинен

¹ См.: Левченко В. Г. Чингиз Айтматов. Проблемы поэтики, жанра, стиля, М., 1983. Новиченко Л. Творческая сила общности. — Дружба народов, 1982, № 12.

в чрезмерной уступчивости, в боязни обострять отношения с начальством.

Но внимательный читатель не может не почувствовать, что вся повесть излучает свет и тепло добра, полна веры в достоинство и нравственную стойкость человека и народа. Потрясает кульминация повести.

...Танабай, оскорбленный, ошельмованный, утративший желание жить и помышляющий о самоубийстве, все-таки приходит в себя. Он идет к отаре, берется за привычную работу, и делает это не по инерции, не как рабочая скотина, вернувшаяся в пробитую колею, а как человек, впитавший в себя трудовую нравственность и ощущающий целительную силу труда. Но впереди еще одно испытание: его зовет к себе умирающий Чоро. Кажется, ничто не заставит Танабая поехать к бывшему другу, который не отважился выступить в его защиту и сказать трудную правду. И здесь впервые читатель по-настоящему понимает, какая сила скрыта за безропотностью жены Танабая Джайдар.

«Встань! — гневно вскрикнула она. И он, к удивлению своему, поднялся по ее приказу, как солдат. Она шагнула к нему, глядя в тусклом свете фонаря пострадавшимися возмущенными глазами.— Если ты не мужчина, если ты не человек, если ты баба слюнявая, то я поеду за тебя, а ты оставайся, нуни разводи. Я поеду сейчас же. Иди седлай немедленно коня!»

И Танабай едет, еще не зная, что Чоро мучительным усилием удерживал в себе уходящую жизнь, чтобы успеть рассказать правду коммунистам колхоза, чтобы осудить себя за робость, чтобы помочь другу.

Весь ход занятий факультатива постепенно формирует систему представлений и понятий о духовном единстве и художественном своеобразии литератур народов Советского Союза. Итоги этой работы будут подведены в связи с изучением лирики и прозы Расула Гамзатова. Поэт говорил: «Когда-то я написал о том, что в томике Блока хранил лепестки цветов с аварских лугов. Сегодня я особенно отчетливо понимаю, что сочетание это — не метафора, а сама реальность нашей культуры: она сопрягает национальное, колыбельное начало, без которого я не мыслю творчества, и все преобразующий дух родной русской литературы.

И не только, конечно, русской. Чувство семьи единой вошло в наше сознание».

Задача данного пособия — раскрыть наиболее существенные проблемы, без знания которых нельзя сегодня работать в школе. Методика не должна и не может останавливаться на однажды открытом. Каждое поколение учеников и учителей вносит и будет вносить в нее нечто свое, обусловленное временем и потребностями общественного развития. В этом смысле можно говорить о неисчерпаемости возможностей в преподавании литературы.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
<i>Раздел 1.</i> Литература в школе как учебный предмет	7
Методика преподавания литературы как наука	11
Формирование методики литературы как науки	18
<i>Раздел 2.</i> Содержание и структура курса литературы в школе	56
Методы обучения литературе	67
Учитель литературы	81
Ученик. Возрастные особенности восприятия учащимися литературных произведений	87
<i>Раздел 3.</i> Изучение художественного произведения — основа курса литературы в школе	96
• Пути анализа литературного произведения в школе	—
Этапы работы над художественным произведением	119
Вступительные занятия к изучению литературного произведения	—
• Чтение произведения как основа его изучения	134
Изучение текста художественного произведения	143
Заключительные занятия в системе работы над литературным произведением	153
Приемы изучения литературного произведения в школе	160
Изучение произведений в их родовой специфике	178
• Изучение эпических произведений	—
• Изучение драматических произведений	191
• Изучение лирики	203
<i>Раздел 4.</i> Изучение биографии писателя в школе	215
• Изучение обзорных тем	227
• Литературная критика в школьном курсе	235
• Теория литературы в школе	248
• Урок литературы	263
<i>Раздел 5.</i> Организация преподавания литературы	278
Учет и оценка знаний	289
• Культура устной и письменной речи учащихся	300
• Наглядность на уроке литературы	328
• Внеклассное чтение и внеклассная работа по литературе	341
• Факультативные занятия по литературе	361

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

**Учебник для студентов педагогических
институтов**

Зав. редакцией *Г. Н. Усков*

Редактор *Е. П. Пронина*

Младший редактор *Л. Б. Миронова*

Художественный редактор *Н. М. Ременникова*

Технический редактор *Л. Б. Володина*

Корректоры *Л. С. Вайтман, Н. В. Бурдина*

ИБ № 8529

Сдано в набор 10.05.84. Подписано к печати 06.03.85. А12788. Формат 60×90¹/₁₆. Бум. кн. журн. Гарнит. литерат. Печать высокая. Усл. печ. л. 23+0,25 ф.-цм. Усл. кр.-отт. 23,25. Уч.-изд. л. 25,58+0,21 ф.-цм. Тираж 56 000 экз. Заказ 855. Цена 1 р. 20 к.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение» Государственного комитета РСФСР по делам издательства, полиграфии и книжной торговли. 129846, Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

Саратовский ордена Трудового Красного Знамени полиграфический комбинат Росглаволиграфпрома Государственного комитета РСФСР по делам издательства, полиграфии и книжной торговли. Саратов, ул. Чернышевского, 59.

/

**...Методика боится случайности, бес-
системности, неосознанности в поступ-
ках учителя. Только при наличии систе-
мы во всех педагогических мероприяти-
ях предмет становится для ребенка по-
нятным, любимым, плодотворным.**

М. А. Рыбникова

•

Обучение есть форма общения между учителем и учеником, обучение будет продуктивным лишь в том случае, если учитель организует класс и держит его в руках, если он заставляет учащихся думать и действовать.

М. А. Рыбникова

•

