

74.268.3

С30

ОБРАЗОВАНИЕ
ХАНТЫ-МАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Н. Семенов
В.В. Семенова

**РАБОТА С ИНДИВИДУАЛЬНО-
КОЛЛЕКТИВНЫМИ ЗАДАНИЯМИ
ПО ЛИТЕРАТУРЕ В ШКОЛЕ И ЗАДАЧИ
АНАЛИЗА**

(К проблеме интерпретации художественного текста)

Методическое пособие

Ханты-Мансийск

2008

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ЮГОРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Н. Семенов

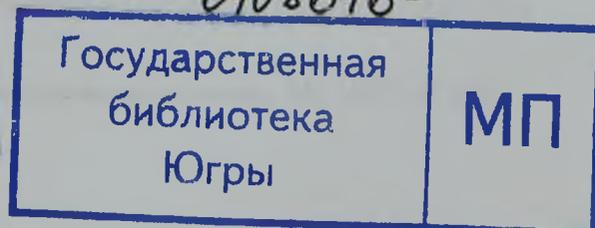
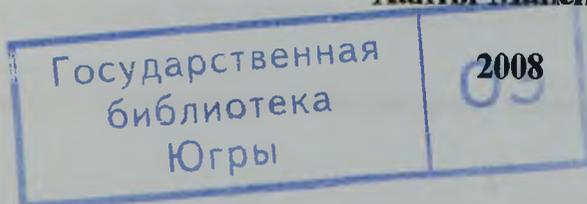
В.В. Семенова

**РАБОТА С ИНДИВИДУАЛЬНО-КОЛЛЕКТИВНЫМИ ЗАДАНИЯМИ
ПО ЛИТЕРАТУРЕ В ШКОЛЕ И ЗАДАЧИ АНАЛИЗА
(К проблеме интерпретации художественного текста)**

Методическое пособие

Ханты-Мансийск

- 0108616 -



Содержание:

Интерпретация художественного текста как методическая проблема.....	3
Индивидуально-коллективные задания на уроке литературы.....	10
1. Общая характеристика.....	10
2. Индивидуальный стиль умственной деятельности и индивидуально-коллективные задания по литературе.....	15
3. Классификация индивидуально-коллективных заданий по характеру литературно-исторической основы.....	20
4. Классификация индивидуально-коллективных заданий по этапам их использования в процессе обучения.....	35
5. Классификация индивидуально-коллективных заданий с учетом специфики художественной литературы.....	45
Заключение.....	53

I. Интерпретация художественного текста как методическая проблема

Основой и главным условием успешного изучения литературы в школе является диалогическое общение ученика-читателя и литературного произведения. В процессе общения происходит как познание смысла художественного текста, так и собственной личности. Поэтому фундаментальную проблему современной методики преподавания литературы можно сформулировать как проблему интерпретации художественного текста.

По справедливым словам В.Е. Хализева, цель интерпретации - "достигнуть, хотя всегда лишь относительно полного понимания того смыслового ядра, которое составляет первооснову словесного текста"¹.

С другой стороны, интерпретацию можно понимать как своеобразное соединение, синтез личностного восприятия и того понимания, которое сложилось в сознании многих поколений, при всем том, что каждая интерпретация представляет собой момент духовного общения читателя с автором, диалог их миропонимания.

Для достижения такого синтеза необходимо создание условий, которые, с одной стороны, стимулировали бы рождение личностной истины в интерпретации художественного произведения, а с другой, давали бы возможность соприкоснуться с теми интерпретациями, которые уже присутствуют в духовном опыте человечества. Эти условия мы называем *полем интерпретации*.

Ведущая роль в создании такого поля интерпретации принадлежит учителю: от его знания психологии, умения видеть индивидуальные возможности и склонности каждого ученика, от его способности ориентироваться в критической и исследовательской литературе, навыков в отборе и использовании на уроке необходимого литературного материала зависит то, будут ли созданы оптимальные условия (поле интерпретации) для

¹ Хализев В.Е. Интерпретация // Литературный энциклопедический словарь. М., 1987. С. 128.

становления и развития читательских интерпретаций школьников. Ведь *"хороший учитель родного языка и литературы - это не только тот, кто проверяет, 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.

Разработанная нами **система индивидуально-коллективных заданий** может рассматриваться в качестве одного из ведущих составляющих звеньев поля интерпретации.

Через нее можно учитывать индивидуально-психологические возможности и склонности каждого ученика, вводить в практику каждого урока необходимую, с точки зрения учителя, критическую и исследовательскую литературу. С другой стороны, представленная в трех сборниках издательства "ВЛАДОС" система индивидуально-коллективных заданий для 9-11 классов², может рассматриваться каждым учителем как представление различных образцов, моделей, типов таких заданий.

Они могут сориентировать учителя в плане поиска исходного историко-литературного материала для их создания. Помочь разработать свои, оригинальные, с учетом возможностей конкретных учащихся и потребностей использования их на разных этапах обучения. Показать учителю пути разработки группирования нескольких заданий в систему в аспекте решения конкретных задач школьного анализа, учитывающего специфику каждого, отдельно взятого художественного текста. В этом

¹ Асмус В. Вопросы теории и истории эстетики. М., 1968. С. 67.

² Семенов А.Н. Русская литература в вопросах и заданиях. XII – XIX вв.: Пособие для учителя. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000; Семенов А.Н., Семенова В.В. Русская литература XX века в вопросах и заданиях: 11 кл.: Пособие для учителя: В 2 ч. М., Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. Изданы также сборники для высшей школы: Семенов А.Н., Семенова В.В. Теория литературы: вопросы и задания. Учебное издание. – М.: "Классикс Стиль", 2003; Вопросы и задания по методике преподавания литературы. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.

отношении упомянутые сборники можно рассматривать как своеобразное руководство к действию, ибо многолетняя практика разработки и использования индивидуально-коллективных заданий свидетельствует о том, что такая разработка и оформление в единую систему доступны каждому грамотному учителю.

Возможное **многообразие и разносторонность** индивидуально-коллективных заданий, обращенных к одному и тому же произведению, связаны с тем, что интерпретация любого художественного текста основана на его принципиальной "открытости", **многозначности и неисчерпаемости**.

Другое дело, что отношения художественного произведения с читателем, с обществом в целом нельзя назвать стабильными. Это скорее - "*пульсирующие*" отношения: то или иное произведение, тот или иной художник периодически оказываются то в центре внимания (читательского, зрительского, слушательского), то уходят на его периферию. Яркие примеры такой "пульсирующей" жизни встречаются постоянно и характерны практически для всех видов искусства: живопись И. Босха, музыка И.С. Баха, проза Э.Т.А. Гофмана или Н.С. Лескова в определенные исторические эпохи были невостребованными, но затем попадали в центр общественного внимания. В последние четыре десятилетия, к примеру, из романов Ф.М. Достоевского на первом плане оказывались то "Идиот", то "Братья Карамазовы", в последние же годы внимание русского общества сосредоточилось на "Бесах".

Среда, общество, человек на каждом новом этапе своего развития способны открывать в художественном произведении новые идеи, новые истины.

Многозначность и неисчерпаемость художественного текста, его открытость для диалога с личностью, вернее, с различными состояниями личности в процессе интерпретирования стимулируют духовное развитие личности. Интерпретация становится своеобразной формой творческой

деятельности человека. Акт, процесс интерпретации есть не что иное, как процесс самопознания человека.

При этом принципиально важно, чтобы формирующаяся личностная точка зрения не превратилась в субъективистскую. Поэтому подбор материала, разработка и оформление индивидуально-коллективных заданий в единую систему должны проходить с учетом и в свете основополагающего тезиса, согласно которому читателю, в том числе и школьнику необходимо четкое понимание специфики художественного языка. Понимание того, что писатель обращается к предметному пластическому миру ("*художественный образ мира*") как носителю его видения, его концепции внутренних процессов действительности. Именно по этой причине возникает сложная система отношений между "*смысловым комплексом*" и тем, что принято называть "*означающим комплексом*" (*образная система*). Семантическая поэтика выявляет тем самым основные семантические компоненты структуры литературной системы художественного произведения и их взаимодействие с формальными структурами (*Ю.М. Лотман*).

Исходя из этого, можно сказать, что первой задачей интерпретации художественного текста является обнаружение в нем образных сигналов. Внимательно проследить логику их развития, группировку, сопоставление и противопоставление означает проникнуть в замысел художника. Использование индивидуально-коллективных заданий оказывается одним из наиболее плодотворных средств, способствующих решению этой задачи: освоению учащимися художественного текста, его идейно-эстетической, смысловой и эмоциональной информации, осуществляемое путем воссоздания авторского видения и познания действительности.

Именно такое понимание задач прочтения художественного текста в школе приводит к тому, что система индивидуально-коллективных заданий и работа с ними выстраиваются таким образом, чтобы этапами осмысления этого текста стали узловые моменты выяснения взаимоотношений между различными уровнями художественного произведения и идейно-смысловой

субструктурой. При этом мы исходили из того, что интерпретация художественного произведения читателем-школьником не может пониматься только как научное истолкование текста, но и как создание собственной читательской концепции. Учащиеся не обязательно должны подниматься до научного уровня понимания художественного произведения, так как конечная цель становления и развития интерпретаций - формирование способности к решению исследовательских задач, умения воспринимать и оценивать чужое миропонимание.

С другой стороны, развитие у учащихся способности к интерпретации художественного произведения лишает литературу бытующего в школьной практике понимания ее как прикладного предмета, служащего для эстетического и этического воспитания. Хотя этот момент в литературном образовании школьников должен присутствовать, но главное заключается в том, что понимание художественного произведения способствует расширению духовного опыта личности вообще. И нельзя не согласиться с критиком Л. Соболевым, заметившим, что *"худший из возможных уроков по "Евгению Онегину" - тот, где пушкинский роман становится для учителя поводом к диспуту об отношении между мальчиками и девочками"*.

Чем глубже способность к созданию собственной читательской интерпретации, тем зрелее, духовнее школьник-читатель. Эта проблема становится еще более важной в эпоху стандартизации сознания, в эпоху, когда модели поведения, исповедуемые массовой культурой, определяются как единственно приемлемые, когда индивидуальное, личностное больше декларируется, чем является сущностью, когда с учетом *"массовой психологии"* все чаще *"появляются безличные претензии на места гениев и талантов, появляются псевдотворцы, псевдостили, псевдопроизведения искусства"* (Д.С.Лихачев).

Способность к самостоятельному восприятию произведения искусства, к собственной его интерпретации через систематическую, целенаправленную

работу с индивидуально-коллективными заданиями позволяет личности сохранить ее индивидуальность и неповторимость.

Своей двойственной ориентацией на ситуацию писателя и ситуацию читателя интерпретация отличается от научного исследования, предполагающего строгое разграничение объективного и субъективного начал. В интерпретации эти начала могут и должны сосуществовать во взаимообусловленности и взаимопреломлении. Интерпретацию в этом смысле можно определить как *"духовную встречу писателя и ученого"* (В.Е. Хализев), писателя и читателя *"во времени"*.

Способность читателя к интерпретации развивает не только его, но и искусство, которое именно через читательское воспроизведение, через читательскую интерпретацию непрерывно обновляет и обогащает свой смысл в истории и осознает свой опыт.

Творение культуры, будучи создано, становится как бы независимым от своего творца, оно получает относительно самостоятельное существование и живет столько же долго, сколько активно воздействует на окружающую жизнь, в той или иной мере формирует и определяет ее течение. В новые эпохи такие произведения несколько иначе истолковываются, и в новых условиях из них извлекают то, что раньше не замечали, оставляя в стороне то, что считалось важным. Это является одной из причин *"пульсирующей"* жизни произведений искусства во времени.

Не меньшую трудность и не меньший интерес представляют собой интерпретации произведений современной литературы или произведений, сравнительно недавно вошедших в читательский оборот, когда достаточного опыта их интерпретаций не существует.

Учащимся современной школы не только гомеровские поэмы, но и произведения литературы XVIII, XIX и даже начала XX века представляются *"древними текстами"*, поэтому становление и развитие интерпретаций в школьном изучении связано с тем, что для каждого нового поколения школьников-читателей даже написанный в XX веке художественный текст

сохраняется неприкосновенным, однако приобретает новую актуальность по смыслу. Происходит приобщение новых поколений к жизни человечества, что всегда опосредованно преемственностью культур.

И в этом смысле интерпретацию текста можно рассматривать как явление общегуманитарное и творческое. Ибо школьник-читатель, стремясь проникнуть в замысел художника, повторяет (по мысли В.Г. Белинского) путь, пройденный художником.

Нельзя обойти вниманием и еще один методический аспект проблемы интерпретации художественного текста в связи с разработкой и использованием системы индивидуально-коллективных заданий. Все, кто умеет читать, являются интерпретаторами текста. Однако оказывается, что далеко не все умеют *читать*, т.е. извлекать из текста все заложенные в нем богатства смыслового и эстетического характера.

Работа психологов с многочисленными информаторами по определению мотивов чтения и критериев оценки свидетельствует о поразительной неразвитости и бедности как мотивов, так и критериев. По данным Л.И. Беляевой (исследование проводилось во второй половине 60-х годов, однако не думаем, что за прошедшее время положение изменилось в лучшую сторону, скорее, наоборот), только у 21% опрошенных *"критериями являются единство формы и содержания, выразительность, высокое мастерство, яркость образов, своеобразие и неповторимость стиля, завершенность формы"*¹.

Получается, что для четырех пятых читателей произведение в его целостности остается недоступным и неосвоенным, ибо "содержание художественного произведения не переходит - как вода, переливающаяся из одного кувшина в другой, - из произведения в голову читателя. Оно воспроизводится, воссоздается самим читателем - по ориентирам, данным в

¹ Беляева Л.И. Мотивы чтения и критерии оценок произведений художественной литературы у различных категория читателей // Художественное восприятие. – Л., 1970. С. 172.

самом произведении, но с конечным результатом, определяемым умственной, душевной, духовной деятельностью читателя" и зависящим от его "читательского прошлого: от того, какие произведения, каких авторов, в каком контексте событий личной и общественной жизни" уже прочитаны, а также и "от того, какие музыкальные произведения... картины, статуи, здания... с какой степенью внимания, интереса и понимания"² слушал, рассматривал, воспринимал конкретный читатель.

Этим объясняется обращенность индивидуально-коллективных заданий, их нацеленность, прежде всего, на выявление диалектики взаимоотношений содержания и формы художественного произведения, анализ оригинальной авторской выразительности, своеобразия и неповторимости стиля, в том числе и через обращение не только к историке - и теоретико-литературному материалу, но и к фактам, явлениям, закономерностям развития других видов искусства.

Научить воссоздавать мир, творимый художником, видеть не только лежащее на поверхности, но и понимать глубину произведения, подвести к осознанию того, что без помощи художника слова трудно воспринимать и оценивать не только полноту и значимость художественного произведения, но и окружающую действительность, - такова конечная цель системы индивидуально-коллективных заданий.

II. Индивидуально-коллективные задания на уроке литературы

1. Общая характеристика

В самом определении заданий как "*индивидуально-коллективных*" есть некая противоречивость. Однако эта противоречивость чисто внешняя, т.к. уже в идее разработки и использования этих заданий изначально предполагается их **многофункциональность**: возможность применения и для индивидуальной работы, и для организации эвристической беседы со всем классом. При этом в пределах одного задания всегда есть возможность

² Асмус В. Указ соч. С. 62-63.

перехода от индивидуальной формы работы к коллективной и наоборот. Одно и то же задание может быть и средством проверки домашней работы, и отправной точкой, мотивирующим моментом, фактологической основой при объяснении нового материала, и посылком к постановке проблемы в связи с изучением всего творчества или отдельного произведения, и мотивационным началом (в виде вопроса или задания) в предварительном чтении учащимися художественного текста.

С другой стороны, урок литературы сегодня должен быть сориентирован на современный уровень литературоведческой науки, он призван дать учащимся картину литературной жизни в возможно более полном ее многообразии, в столкновении мировоззренческих позиций, точек зрения. Решению этих задач в значительной степени способствует то, что наша модель индивидуально-коллективных заданий имеет **литературно-историческую основу.**

В каждом конкретном случае эта основа представляет собой явление, факт, результат литературоведческого или критического исследования. Такой факт или результат дают учащимся возможность увидеть то, как предлагаемые им для разрешения вопросы и задания ставились и ставятся профессиональными исследователями и критиками, какие пути предлагают последние для их разрешения, какие разно- и противоречивые суждения, мнения, точки зрения могут существовать и сосуществовать в науке и критике по одному и тому же вопросу.

Намеренное включение в литературно-историческую основу заданий большого объема фактического материала основано на одном из принципиальных положений современной теории интерпретации, согласно которому *"в процессе любой интерпретации... мы всегда сначала имеем дело с фактами, которые стремимся понять и объяснить, а для этого раскрываем их смысл и значение"*¹.

¹ Рузавин Г.И. Проблема понимания и герменевтика // Герменевтика: история и современность. - М., 1985. С. 164.

С другой стороны, обращение учителя и учащихся к различным критическим и литературоведческим источникам позволяет реализовать в школьной практике еще одно положение науки об интерпретации: *"... одни и те же данные и факты могут быть объяснены с помощью различных гипотез, и тем самым возможны их различные интерпретации"*¹.

Индивидуально-коллективные задания рассчитаны на пробуждение исследовательского интереса в изучении литературы.

*"В преподавании литературы необходимость пробуждать дух исследования, - пишет М.Г. Качурин, - опирается, кроме всего прочего, на специфику словесного искусства и его восприятия"*².

Не преувеличивая при этом исследовательских возможностей учащихся, мы исходили из того, чтобы такие задания ставили перед ними микроисследовательские задачи, которые при должной подготовке и руководстве со стороны учителя могли перерасти в исследовательскую работу.

При определении характера и объема литературно-исторической основы предлагаемой системы индивидуально-коллективных заданий мы опирались и на другую, принципиально важную мысль М.Г. Качурина: *"... В школьном изучении художественного произведения не только возможны новые, ранее не входившие в научный оборот наблюдения и суждения, но и без свежего, в чем-то нового взгляда на произведение плодотворное изучение его вряд ли возможно"*³.

Отсюда - принципиальная установка в разработке индивидуально-коллективных заданий на включение в литературно-историческую основу возможно большего количества фактов и явлений литературной жизни и литературоведческой науки, дающих "свежий, в чем-то новый взгляд на

¹ Рузавин Г.И. Указ. соч. Там же.

² Качурин М.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы: Кн. для учителя. - М., 1988. С. 9.

³ Там же. С. 10.

произведение", расширяющих возможности фактологической основы учебников и учебных пособий.

Другое дело, что литературно-историческую основу заданий могут представлять и ошибочные, неверные точки зрения, существенно искажающие авторский замысел или заменяющие аналитическое рассмотрение художественного произведения его опозитизированной парфразой, которая сопровождается слабо аргументированными суждениями. Задания с такой литературно-исторической основой значительно повышают роль самого учителя как филолога, делают особенно ценным и важным его умение ориентироваться в кардинальных вопросах литературоведческой науки, отличать сиюминутное, продиктованное политической или иной конъюнктурой от действительно научного взгляда.

Такой уровень профессиональной подготовки важен и в том плане, что литературоведение понимается учащимися как *"неточная наука"*. Между тем, *"если литературоведение и неточная наука, то она должна быть точной. Выводы литературоведения должны обладать полной доказательной силой, а его понятия и термины должны отличаться строгостью и ясностью"*¹.

И литературно-историческая основа, и поставленные к ней вопросы и задания разрабатывались таким образом, чтобы отвечать задачам **проблемного обучения**. Характерологические качества *проблемного вопроса* мы понимаем так, как они представлены в исследованиях В.Г. Маранцмана, согласно которому *"проблемный вопрос содержит, как правило, сложность, иногда выступающую в форме противоречия, не очевидно разрешимого для учеников"*, а с другой стороны, такой вопрос *"должен быть задачей, увлекательной для ученика, отвечать его потребностям, входить в круг его интересов и вместе с тем соответствовать природе художественного произведения, логике науки о литературе"*, наконец, *"одним из существенных*

¹ Лихачев Д.С.. Прошлое – будущему. – Л., 1985. С. 74.

качеств проблемного вопроса оказывается его емкость, способность охватить не только единичный факт, а широкий круг материала"¹.

Учащиеся, занятые работой с индивидуально-коллективными заданиями, с одной стороны, оказываются в позиции исследователя, перед которым стоит задача разрешения проблемного вопроса. Но с другой стороны, уже в момент столкновения с литературно-исторической основой задания, представляющей какую-то позицию, точку зрения, интерпретацию художественного текста, наступает корректировка собственной читательской интерпретации этого текста.

Процесс корректировки продолжается и в момент непосредственного выполнения поставленных задач. При устных ответах одноклассников, получивших подобные, но на другой литературно-исторической основе задания, а также при выполнении ими самими других заданий такая корректировка снова может наступать (если не корректировка, то сравнение своей интерпретации с теми, которые представлены в других ответах). И здесь уже термин "корректировка интерпретации", может быть, не совсем уместен. Дело в том, что такой процесс являет собой уже своеобразное открытие учащимися того, что общение с художественным произведением - это не только изучение его в школе с выполнением заданий и ответами на вопросы. Художественное произведение открывается им в безграничной возможности трактовок и интерпретаций, обусловленных в том числе и временным фактором.

На субъективное интерпретирование учащегося, таким образом, оказывают воздействие и те трактовки, которые существовали в другое историческое время, и те, которые приняты сейчас, а также те, которые представляют в ходе выполнения аналогичных заданий в ответах его одноклассники. В теории восприятия текста это явление получило определение "**интерсубъективность**", и она *"связана со всеобщей способностью людей к*

¹ Маранцман В.Г., Чирковская Т.В. Проблемное изучение литературного произведения в школе: Пособие для учителя. – М., 1977. С.48-50.

общению, ее следует исследовать в динамике преобразований ситуаций общения, в которых человек практически участвует"¹.

2. Индивидуальный стиль умственной деятельности и индивидуально-коллективные задания по литературе

Для того чтобы интерсубъективность интерпретации художественного текста стала достоянием ученика, необходимо учитывать его индивидуальные возможности, индивидуальный стиль его мыслительной деятельности. Более того, индивидуально-коллективные задания призваны способствовать развитию этого индивидуального стиля деятельности.

Индивидуальный стиль деятельности, в свою очередь, по определению С.А. Климова, *"есть индивидуально своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравновешивания своей индивидуальности с внешними условиями деятельности"*².

"Индивидуальный стиль умственной деятельности" или "индивидуально своеобразная система" не может быть последовательно и гармонично сформирована без достаточной степени самостоятельности в процессе обучения, ибо: *"Самостоятельность школьника в процессе обучения не только улучшает его непосредственные результаты, но и оказывает благотворное влияние на умственные способности и черты личности"*³.

Реализовать необходимую степень самостоятельности в процессе обучения, по нашим наблюдениям, помогают индивидуально-коллективные задания. Практика их использования при организации самостоятельной работы учащихся в классе и дома подтверждает исследования психологов, согласно которым развитие самостоятельности есть не что иное, как переход от

¹ Лой А.Н. Проблема интерсубъективности в современной философской герменевтике// Герменевтика: история и современность. - М., 1985. С. 142.

² Климов С. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы, - Казань, 1989. С. 49.

³ Кон И.С. Психология ранней юности. - М., 1989. С. 77.

системы *внешнего управления к самоуправлению*. Всякое управление требует сведений, информации об объекте управления. А при самоуправлении это должна быть информация субъекта о самом себе.

Результаты большого лонгитюдного исследования американских психологов (Карен Миллер, Мелвин Кон, Карми Скулер) свидетельствуют о том, что свободная от мелочной опеки работа способствует формированию более гибкого, творческого стиля мышления и развитию самостоятельности, уменьшает вероятность эмоциональных расстройств. Однако, по мнению И.С. Кона, *"существует и обратная связь: учащиеся с более развитой ориентацией на самостоятельность предъявляют повышенные требования к самоуправлению в обучении"*¹.

Кроме того, одной из задач, решению которой способствует использование индивидуально-коллективных заданий, является задача создания **психологического комфорта** в процессе обучения. Наши наблюдения показывают, что именно в этом плане индивидуально-коллективные задания дают возможность учета:

- а) индивидуально-возрастных особенностей учащихся;
- б) психологического климата класса в целом, со сложившимися в нем традициями;
- в) различных типов нервной деятельности;
- г) самосознания и самооценки учащихся.

Иными словами, появляется возможность учета соотношения "я" одного учащегося с другим "я" и с групповым образом "мы". Разрешение этой проблемы возможно через оптимальное применение различных (письменных и устных) форм заданий.

Устная форма имеет более древнюю традицию, нежели письменная. Она известна уже школам средневековья (диспут). В сложившейся современной

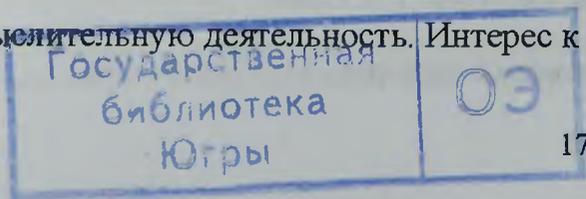
¹ Кон И.С. Открытие "Я". - М., 1978. С.282-283.

системе образования устная форма проверки знаний является наиболее распространенной в плане контроля за успеваемостью. Однако некоторые учащиеся испытывают трудности при устных ответах, связанные с низкой самооценкой в сравнении с групповым образом "мы". Отсюда - устный ответ может быть медленным, сбивчивым, неуверенным. Школьной практике известны случаи, когда знавший ученик отказывается отвечать в силу того, что испытывает психологический дискомфорт от своей речи, реакции класса на эту речь. Для преодоления психологического дискомфорта и для проверки глубинных, основательных знаний целесообразно использование письменных ответов на индивидуально-коллективные задания.

Как уже отмечалось выше, среди воспитательных задач, разрешению которых способствуют индивидуально-коллективные задания, на первом месте стоит воспитание самостоятельности мышления. Самостоятельность же, как особое качество личности, включает в себя сознательность, мотивированность действий, неподверженность чужим влияниям и внушениям, проявление своей воли, опирающейся на понимание необходимости поступать и действовать в данных обстоятельствах в соответствии с принятым решением и внутренней позицией человека.

С другой стороны, самостоятельность как возможность проявления индивидуальности в обучении представляет собой необходимое условие активизации познавательных процессов. Состояние активности этих познавательных процессов может наступить при наличии определенной мотивации и осознании значимости работы, предлагаемой к выполнению. В качестве особой мотивации здесь могут играть роль: относительная свобода действий при выполнении работы, радость самопознания, связанная с желанием проверить себя, свои силы.

Возникновение особой мотивации обуславливает большую концентрацию внимания, напряженную сосредоточенность, а отсюда - более активную мыслительную деятельность. Интерес к выполнению работы повышается, если



-0108616-

задание творческое и имеет проблемную формулировку. Ведь, по справедливому замечанию С.Л. Рубинштейна, само *"мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлеченность личности в мыслительный процесс"*¹.

В основе каждого из разработанных нами индивидуально-коллективных заданий лежит проблемная ситуация, т.е. та ситуация, которая характеризует определенное психологическое состояние учащегося, возникающее в процессе выполнения задания, для которого нет готовых ответов, а иногда и средств выполнения и которое требует усвоения новых знаний о предмете, способах или условиях выполнения задания. Условием возникновения проблемной ситуации является необходимость в раскрытии нового отношения, свойства или способа действия.

По мнению психолога А.М. Матюшкина, являющегося одним из тех, которым мы руководствовались при разработке системы индивидуально-коллективных заданий, проблемная ситуация, в отличие от проблемной задачи, включает в себя три компонента:

а) *необходимость выполнения такого действия, при котором возникает потребность в новом неизвестном отношении, способе или условии действий;*

б) *неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации;*

в) *возможности учащихся в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытии неизвестного*¹.

Отмечая ту несомненную роль, которую играет включение проблемной ситуации в процесс обучения, а также ее возможности вызывать состояние эмоционального подъема, активности школьника, интереса к обучению и даже

¹ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., 1989. Т.1. С.369.

¹ Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М., 1972. С. 33-34.

адекватную оценку учеником своих интеллектуальных способностей, современная психологическая наука считает, что результат может быть и обратным. Проблемная ситуация может вызвать состояние неудовлетворенности, напряжения, трудности, отрицательного отношения к выполнению учебного задания, неадекватную оценку своих возможностей, что в конечном итоге может стать одной из причин неуспеваемости школьника.

Например, психолог А.В. Фурман обоснованно говорит о "противоречивой роли проблемной ситуации в обучении", заключающейся в том, что в случае обеспечения внутренних (*стимулирующая функция*) и внешних (*регулирующая функция*) условий и средств для разрешения проблемной ситуации она выступает как положительный фактор, но превращается в отрицательный в случае отсутствия таких условий и средств (*сдерживающая и дезорганизующая функции*)².

Это мнение обосновывается тем, что проблемная ситуация на слабо подготовленного ученика действует отрицательно, она больше угнетает, дезорганизует (если учитель не оказывает ему своевременной помощи), в то время, как хорошо развитого школьника она, напротив, стимулирует к поиску, активизирует в работе, что способствует его желанию и стремлению постоянно применять свои знания и умения.

По нашему мнению, о чем убедительно свидетельствуют результаты работы, индивидуально-коллективные задания, с их установкой на проблемную ситуацию (мы еще выделяем "ситуацию выбора" как разновидность проблемной ситуации), позволяет преодолеть данное противоречие. Возможность такого преодоления связана с тем, что в разработанную нами систему входят индивидуально-коллективные задания разного уровня сложности, что позволяет использовать их в качестве важнейшего средства реализации принципов дифференцированного обучения, т.е. с учетом индивидуального стиля мыслительной деятельности,

² Фурман А.В. Влияние особенностей проблемной ситуации на развитие мышления школьников // Вопросы психологии. – 1985. № 2. С. 69-72.

склонностей отдельного учащегося, а также традиций, сложившихся в отношениях учителя с учеником и классом.

3. Классификация индивидуально-коллективных заданий по характеру литературно-исторической основы

Разрабатывая индивидуально-коллективные задания, мы исходили из того, что уже сама литературно-историческая основа их должна содержать некий первоначальный импульс к возникновению проблемной ситуации, разрешение которой способствует созданию читательских интерпретаций школьников. А это означает, что характер литературно-исторической основы имеет принципиально важное значение. Сам факт литературной жизни, положенный в основу каждого задания, не менее важен, чем те задачи, которые в связи с ним предстоит решить ученику. Уже в нем должны быть и своя проблемность, и своя увлекательность, и своя объемность содержания. С другой стороны, предлагаемая ниже классификация индивидуально-коллективных заданий по характеру литературно-исторической основы может пониматься как *перечень источников материала* для их создания.

В указанном аспекте индивидуально-коллективные задания можно классифицировать следующим образом:

1. Задания, основанные на **тексте изучаемого художественного произведения**. Помимо конкретных задач анализа, поставленных в вопросах и заданиях по отдельному эпизоду, отрывку, цитате, такие задания воспитывают умение читать внимательно, замечать детали и подробности, дорисовывающие многообразие воссозданного творческим воображением мира. Такие задания могут давать определенное направление читательской интерпретации всего художественного произведения в целом через эпизоды, которые учащиеся при чтении, как правило, обходят своим вниманием.

"В начале романа "Преступление и наказание" на вопрос Раскольникова: "Для чего же ходить?" Мармеладов отвечает: "А коли не к

кому, коли идти больше некуда. Ведь надобно же, чтобы всякому человеку хоть куда-нибудь можно было пойти".

1. Когда и в каких условиях произнесены эти слова? Как вы думаете, место и время их произнесения наполняют данные слова героя каким-то особым смыслом?

2. Есть ли, на ваш взгляд, в романе "куда пойти" Соне, Мармеладову, Катерине Ивановне, Раскольникову, Порфирию Петровичу, Разумихину? Попробуйте разделить всех героев романа на тех, кому есть куда пойти, и тех, у кого такой возможности нет. Отличаются ли их судьбы, и если да, то чем?

3. Поразмышляйте над тем, что если в этих словах Мармеладова заключен основной смысл романа Достоевского? В каком свете тогда предстает все происходящее, и, прежде всего, с Раскольниковым?

2. Задания, основанные на других произведениях автора, не включенных в школьную программу. Они позволяют расширить представления учащихся о творчестве художника, ввести в круг их внимания произведения, дающие дополнительный материал, способствующий созданию интерпретации изучаемого по программе произведения.

" В 1824 году в послании "К Языкову" Пушкин писал: -

Издревле сладостный союз

Поэтов меж собой связует:

Они жрецы единых муз;

Единый пламень их волнует;

Друг другу чужды по судьбе,

Они родня по вдохновенью...

1. Расскажите о своем понимании пушкинской мысли. Не противоречит ли Пушкин своим же мыслям, высказанным в "Пророке", "Памятнике" и других известных вам стихотворениях, поднимающих тему поэта и поэзии?

2. Встречались ли в известных вам стихах Пушкина о поэте и поэзии эти или подобные мысли? Если да, расскажите об этом подробнее.

3. Могли бы вы возразить Пушкину в его мыслях о жрецах "единых муз" его же стихами? Если да, попытайтесь составить такое "возражение".

3. Задания, в основу которых положены дневники, письма, заметки, публицистические и критические выступления автора, показывающие его не только создателем, но и интерпретатором собственных или чужих произведений. Они дают учащимся возможность сопоставить авторскую интерпретацию со своей, а также с тем, как понимали, интерпретировали произведение современники художника: критики, исследователи, читатели; сравнить авторскую интерпретацию с теми, которые появились в последующие эпохи.

"В одном из писем М.Е. Салтыков-Щедрин признавался: "Не "историческую", а совершенно обыкновенную сатиру имел я в виду, сатиру, направленную против тех характеристических черт русской жизни, которые делают ее не вполне удобною".

1. Сравните это высказывание с тем, как поняли "Историю одного города" современники писателя, например, И.С. Тургенев. Сделайте выводы о верности их понимания смысла книги Салтыкова-Щедрина.

2. Как представлены в "Истории одного города" наиболее характерные черты русской жизни, "которые делают ее не вполне удобною"? Как вы думаете, для кого или для чего "не вполне" удобна русская жизнь в изображении Салтыкова-Щедрина?

4. Задания, имеющие своей основой дневниковые, мемуарные, эпистолярные и иные свидетельства друзей, близких автора, читателей - его современников, а также идейных противников. Они позволяют пополнить сведения учащихся о литературно- общественной ситуации, в условиях которой жил художник, создавались конкретные произведения. Они дают также сведения о том, как интерпретировались эти произведения современниками, позволяют наглядно увидеть то, насколько, возможно, иной была интерпретация в

сравнении с тем, как сегодняшние читатели и исследователи (к примеру, авторы учебника) интерпретируют эти произведения.

Поэт Евгений Баратынский писал автору "Евгения Онегина" в марте 1828 года: *"Я очень люблю обширный план твоего "Онегина", но большее число его не понимают. Ищут романтической завязки, ищут необыкновенного и, разумеется, не находят. Высокая поэтическая простота твоего создания кажется им бедностью вымысла, они не замечают, что старая и новая Россия, жизнь во всех ее измерениях проходят перед их глазами"*.

1. Согласны ли вы с тем, что в романе Пушкина нет "романтической завязки", нет "необыкновенного"? Почему Баратынский считает, что создание Пушкина отличается "поэтической простотой"? Как вы это понимаете?

2. Можете вы подтвердить или опровергнуть мысль современника Пушкина о том, что "старая и новая Россия" представлены в романе? Если да, то какие герои, на ваш взгляд, представляют эти две России?

3. Действительно ли в романе "Евгений Онегин" изображена жизнь во всех ее измерениях? Или Баратынский преувеличивает размах и содержание романа?

5. Задания, литературно-историческую основу которых составляют **отзывы критиков и исследователей** - современников писателя. Они расширяют понимание того, как художественное произведение или творчество в целом понимались современниками, дают почувствовать то, как каждая новая эпоха по-своему интерпретирует известные литературные явления.

Критик П. Перцов утверждал в 1893 году: *"Чехову как писателю действительно все равно, колокольчики ли звенят, человека ли убили, шампанское ли пьют или кто-нибудь ни за что ни про что в тюрьму попал. Все это для него безразличные и отдельные явления"*.

1. Прокомментируйте это утверждение критика. Можете вы с ним согласиться? Почему?

2. Как, по вашему мнению, Чехов относится к своим героям: любит, уважает, жалеет, презирает?.. Аргументируйте ответ обращением к текстам.

К этой же группе заданий относятся такие, которые основаны не на современных писателю критических исследованиях, но и современными для наших дней они не являются.

Исследователь М. Фриче писал в 1929 году: *"Мечты Чехова - довольно мизерные, совершенно буржуазные"*.

1. Как вы думаете, о чем мечтал автор "Тоски" и "Дома с мезонином", "Палаты № 6" и "Попрыгуньи", "Смерти чиновника" и "Ионыча"?

2. Среди того, о чем, по вашему мнению, мечтал Чехов, заметили ли вы "мизерные, совершенно буржуазные" мечты? Аргументируйте свой ответ.

6. Задания, основанные на материале современной литературоведческой науки, которые дают учащимся представление о том, как в наши дни трактуются те или иные факты литературной жизни, какие коррективы вносит в понимание произведения или творчества в целом современная литературоведческая наука, как в ней сталкиваются различные толкования, интерпретации одного и того же художественного текста.

Литературовед Л.Я. Гинзбург считала, что стихотворение "Я памятник себе воздвиг нерукотворный..." - *программное и ставшее итогом*".

1. Как вы понимаете мысль исследовательницы о том, что "Памятник" - "программное, ставшее итогом" стихотворение? Согласны ли вы с этим? Аргументируйте свое мнение.

2. Чья точка зрения (имеется в виду предлагавшееся выше задание): Г.Н. Волкова или Л.Я. Гинзбург представляется вам более близкой к истине? Обоснуйте свой ответ обращением к стихотворению.

Задания 3, 4, 5, 6 типа дают учителю возможность в конкретном процессе обучения реализовать тезис о принципиальной неисчерпаемости и постоянной изменчивости художественного содержания, зависящего от разнообразного читательского и исследовательского отношения к произведению.

7. Задания **текстологического характера**, среди которых нами выделяются две основные разновидности:

а) Задания, имеющие в основе первоначальные авторские варианты, зафиксированные в черновиках, ранних публикациях и т.п. Задания такого типа дают возможность проследить за движением мысли или, как отмечал литературовед С.М. Бонди, "пройти по следам творившего поэта". В таком случае интерпретация художественного текста читателем-школьником испытывает на себе влияние от наблюдения над тем, что в том или ином тексте подвергалось изменениям. Они получают возможность проследить логику таких изменений. Размышляя над тем, с чем могла быть связана та или иная авторская правка, или над тем, почему, производя иногда многочисленные изменения в тексте, автор останавливается на каком-то одном окончательном варианте, учащиеся подходят к возможности сделать вполне обоснованные, аргументированные выводы относительно мыслей, идей художника слова, которые представлялись ему принципиально важными, к подчеркиванию которых он стремился. Наблюдения над тем, как вследствие этого меняется образный, лексический, звуковой, интонационный строй художественного текста, приближают учащихся к пониманию того, в чем своеобразие поэтики данного автора, его художественного мышления.

В одном из вариантов стихотворения "Я памятник себе воздвиг нерукотворный..." известные строки звучали так:

*И долго буду тем любезен я народу,
Что звуки новые для песен я обрел,
Что в мой жестокий век восславил я свободу
И милосердие воспел...*

1. Сравните приведенный отрывок с известным вам окончательным вариантом. Какой из них вам понравился больше и почему?

2. Изменился ли смысл строфы, всего стихотворения в целом? Аргументируйте свой ответ.

3. Попробуйте представить, чем могли быть вызваны такие изменения?

б) Задания, основанные на разночтениях, произошедших помимо авторской воли: цензура, неверное понимание авторской мысли публикаторами и т. п. Задания такого типа дают возможность наглядно увидеть то, какой важной проблемой являлся сам процесс бытования, проникновения к читателю тех или иных произведений литературы. Работая с такими заданиями, учащиеся имеет возможность видеть своеобразную "цензурную" реакцию на произведение и связанную с ней "цензурную" же редакцию. Или отметить непонимание авторского замысла теми, кто издавал произведения художника уже без его участия.

В известном монологе Чацкого в свое время цензурой были опущены слова:

Своя провинция. Посмотришь вечерком -

Он чувствует себя здесь маленьким царьком.

1. Как вы считаете, чем могла быть вызвана такая цензурная правка?

2. Насколько изменился монолог главного героя? Может быть, опущенные слова не несут какого-то важного смысла? Обоснуйте свой ответ.

Или пример несколько иного характера, когда разночтение вызвано не цензурным вмешательством в авторский текст, а неверным пониманием того, какой вариант текста считать окончательным:

В некоторых изданиях стихов О. Э. Мандельштама утверждается справедливость такого начала третьего двустишия стихотворения "Куда как страшно нам с тобой...":

Хотел бы жизнь просвистать скворцом...

1. Чем эта строка отличается от оставленной в окончательном варианте? Существенно ли влияет замеченное вами отличие на смысл сделанного поэтом признания?

2. Как данное стихотворение раскрывает характер Осипа Мандельштама, его творческое поведение?

8. Задания, основанные на возможности реконструирования, дописывания художественного текста, либо не имеющего авторского окончания, либо дописывания окончания, которое учащимся не сообщается до определенного момента.

Литературовед Л.С. Сидяков пишет: *"Несколько слов о предполагавшемся окончании романа. В конце написанного текста сообщалось о бегстве Дубровского за границу, слухи эти оказались ложными, или же он должен был вернуться в Россию и жить в Москве, скрывая, по-видимому, свое имя, пока его по доносу не разоблачает полиция (планы последовательно заканчиваются упоминанием полицмейстера)"*.

1. Как вы считаете, такое окончание романа было бы интересным и логичным? Аргументируйте свой ответ?

2. Представьте себе, что вам дана возможность закончить пушкинский роман? Будете ли вы придерживаться приведенного плана или напишете этот финал по своему усмотрению? Каким вы представляете себе роман "Дубровский" в законченном виде?

Среди заданий данного типа нами особо выделяются такие, которые рассчитаны на реконструкцию, восстановление авторского текста.

В строфе из стихотворения А.С. Пушкина "Осень", которая не вошла в вашу книгу для чтения, мы опустили несколько определений:

Октябрь уж наступил - уж роца отряхает

...листья с нагих своих ветвей;

Дохнул ... хлад, дорога промерзает,

Журча еще бежит за мельницу ручей.

1. Вставьте в пропущенные места подходящие, на ваш взгляд, определения. Обоснуйте свой выбор.

2. Сравните свой вариант с пушкинским. Есть ли между ними принципиальная разница? Если да, то в чем она?

3. Какие из определений этой строфы и той, что помещена в книге, вы могли бы назвать эпитетами? Почему?

Применение заданий такого типа, по нашим наблюдениям, дает учителю возможность проанализировать то, как понимают учащиеся логику мира художественного произведения, его изобразительную и выразительную систему, насколько глубока и последовательна интерпретация художественного текста читателем-школьником. Кроме того, такие задания позволяют выявить и творческие способности учащихся.

9. Задания, основанные на художественных произведениях, в которых присутствует либо анализ конкретного изучаемого текста, либо всего творчества в целом. Это могут быть как произведения современников о творчестве собратьев по перу, так и произведения авторов более поздних времен.

В стихотворении, посвященном Зинаиде Гиппиус (1909), у Валерия Брюсова есть такие строки:

Твои стихи поют, как звучный

В лесу стремящийся ручей;

С ним незабудки неразлучны

И тени зыбкие ветвей. -

Порой, при месяце, глядится

В него косматый лесовик,

И в нем давно купать копытца

Чертеночек маленький привык..

1. Как вы думаете, данная характеристика стихов поэтессы отражает их суть, настроения, проявившиеся уже к 1909 году? Попытайтесь в стиле В. Брюсова продолжить эту характеристику.

2. О каком понимании стихов Зинаиды Гippiус свидетельствует, на ваш взгляд, образ маленького чертенка, появляющийся во второй строфе?

Среди заданий такого типа могут присутствовать и такие тексты, которые дают отрицательную оценку или конкретному произведению, или всему творчеству в целом.

Поэт Аполлон Майков в стихотворении, посвященном Некрасову, писал:

Нет, ты дитя больное века!

Пловец без цели, без звезды!

И жаль мне, жаль мне человека

В поэте злобы и вражды!

1. Можете вы согласиться с тем, что Майков называет Некрасова пловцом "без цели, без звезды"? Почему?

2. Правомерно ли, на ваш взгляд, назвать Некрасова поэтом "злобы и вражды"? Если да, то какие стихи могут свидетельствовать об этом?

3. Что рассказал Некрасов о "цели и звезде" своей поэзии? Как относится поэт к злобе и вражде между людьми, если судить по его лирике?

Задания такого типа дают возможность увидеть весьма интересные, своеобразные интерпретации изучаемых произведений, воплощенные в конкретной образной форме, когда чужая поэтика раскрывается через собственную образную систему. С другой стороны, обращение к заданиям с такой литературно-исторической основой расширяет представления учащихся о картине литературной жизни изучаемой эпохи, дает представление о реальных человеческих взаимоотношениях между отдельными творческими индивидуальностями.

10. Задания, основанные на материале пародийного, эпиграммного, сатирического и юмористического характера, дающие возможность отметить своеобразие изучаемого произведения через необычную его интерпретацию, к примеру, современником-пародистом.

А.П. Сумароков в качестве полемики и пародии на М.В. Ломоносова писал "Оды вздорные". В одной из них ("Ода вздорная III") есть такие слова:

*Трава зеленою рукою
Покрывает многие места,
Заря багряною ногою
Выводит новые лета.*

1. Как вы думаете, какие особенности поэтики Ломоносова пытается высмеять Сумароков? Насколько он прав в высмеивании, пародировании ломоносовской поэтики?

2. Какое место оды 1747 года напомнила вам пародия Сумарокова? Какие, на ваш взгляд, можно отметить другие черты ломоносовской оды, достойные пародии? Обоснуйте свой ответ обращением к тексту.

Задания такого типа интересны еще и тем, что иногда дают возможность увидеть то, как пародированию современников подвергались те особенности образного строя художника слова, которые читатели и исследователи поздних времен воспринимают в качестве ведущих достоинств этой поэтики.

Поэт и литературовед С.А. Малахов написал на Анну Ахматову такую пародию:

*Настоящую даму не спутать
Ни за что: ведь она в мехах.
Ты напрасно хочешь напутать,
И ответил он жалобно: - Ах!
Только вздрогнула: - Милый! Милый!
О господь мой, ты мне помоги!
И на правую руку стащила
Галошу с левой ноги.
Задыхаясь, ты крикнул: - Анютка!
Я на лесенку села: - Ну что?*

Улыбнулся спокойно и жутко И сказал: -

Не проти пальто!

1. Какие, на ваш взгляд, стихи А. Ахматовой узнаваемы в этой пародии?

2. Удастся ли, по вашему мнению, автору пародии передать особенности манеры письма поэтессы, своеобразие строя ее лирики? Аргументируйте свой ответ.

11. Задания, включающие в свою основу материалы других видов искусства: живописи, музыки, театра, кинематографа, архитектуры. Они носят преимущественно сравнительный характер, когда учащимся предлагается сравнить литературное произведение с его сценической или кинематографической интерпретацией, оценить поэтический или прозаический текст в музыкальном переложении или сопровождении. В этом типе индивидуально-коллективных заданий можно выделить следующие разновидности:

а) задания, основанные на возможностях прямого сопоставления литературного текста с произведениями других видов искусства, не имеющими отношения к конкретному произведению.

Исследователь Г.А. Гуковский в свое время так определял образный строй поэзии М.В. Ломоносова: *"Ломоносов строит целые колоссальные словесные здания, напоминающие собой огромные дворцы Растрелли; его периоды самым объемом своим, самым ритмом производят впечатление гигантского подъема мысли и пафоса"*.

1. Прокомментируйте эту мысль ученого. Можете вы согласиться с тем, что он уподобляет поэзию архитектурным сооружениям? Если да, покажите это на примере.

2. Могли бы вы назвать "Оду на день восшествия на престол императрицы Елизаветы Петровны, 1747 года" примером "гигантского подъема мысли и пафоса"? Аргументируйте свой ответ.

3. Найдите то, что, по вашему мнению, сближает оду Ломоносова и Зимний дворец Растрелли.

б) задания, предполагающие сопоставление литературного текста с иллюстрациями к нему.

Среди иллюстраций В. Табурина в публикации романа "Обломов" в 1898 году есть такая (учащиеся получают иллюстрацию, изображающую приход Штольца к Обломову).

1. Какому, на ваш взгляд, эпизоду романа соответствует данная иллюстрация?

2. Удастся ли художнику показать те коренные отличия, которые есть у Гончарова между Обломовым и Штольцем даже в их внешности?

3. Сравните обстановку квартиры Обломова в изображении В. Табурина с тем, как ее изображал художник В. Чичагов. Чье видение условий жизни Обломова показалось вам более близким к тому, как об этом пишет И.А. Гончаров? Аргументируйте свое мнение.

Использование иллюстраций разных художников по одному и тому же эпизоду дает возможность сравнить разные трактовки, интерпретации текста, найти, выбрать ту, которая, по мнению читателя-школьника, ближе к авторскому замыслу.

в) задания, основанные на сопоставлении литературного произведения с его сценической или кинематографической интерпретацией, которое дает возможность увидеть творческое прочтение художественного текста средствами другого вида искусства, отметить то, насколько переводим и непереводим язык литературы на язык театра и кино. Такие задания позволяют учителю лишний раз вернуться к одному из важнейших вопросов литературного образования - к вопросу о специфике художественной литературы как вида искусства. Учащиеся получают возможность сравнить свое видение героев или явлений с тем, как их можно увидеть, воплотить, показать на сцене или на экране.

Посмотрите отрывок из кинофильма режиссера В.Бортко "Собачье сердце" (эпизод разговора Шарикова и Филиппа Филипповича, который в повести М.А. Булгакова начинается словами: "*Филипп Филиппович сидел у стола в кресле...*").

1. Сравните образ Шарикова, созданный актером и режиссером в фильме, с авторским описанием.

2. Таким ли виделся вам Шариков, когда вы читали повесть, или иным? Обоснуйте свое мнение.

3. Как вы считаете, что создатели фильма сохранили в образе героя Булгакова, а что опустили, посчитав ненужным? Насколько справедливым показалось вам такое отношение к литературному тексту? Аргументируйте свое мнение.

12. Задания, основанные на материалах переводов произведений русской литературы на другие языки. Работа с такими заданиями возможна прежде всего тогда, когда есть примеры так называемых обратных переводов. В таком случае перевод выступает в роли своеобразной интерпретации художественного текста.

В обратном переводе стихотворения М.Ю. Лермонтова "Бородино" с болгарского языка можно встретить такие строки: "*Француз захватил горящую Москву*" и "*Без Божьей помощи враг не взял бы Москвы*".

1. Найдите в стихотворении Лермонтова эпизоды, соответствующие приведенным цитатам. Сравните оригинал с обратным переводом. Есть ли, на ваш взгляд, принципиальная разница между лермонтовскими строками и их переводом?

2. Влияют ли отмеченные вами различия на смысл соответствующих строк и всего стихотворения в целом? Если да, расскажите о том новом, что появилось в лермонтовском стихотворении благодаря переводу.

13. Задания, основанные на материалах зарубежной литературоведческой науки и критики. Работа с такими заданиями дает

учащимся возможность познакомиться с интерпретациями произведений русской

литературы в иноязычной среде, с иными культурными и художественными традициями. С другой стороны, само обращение к таким материалам раскрывает для учащихся общечеловеческое значение большой русской литературы, ее роль в сближении народов, в улучшении взаимопонимания между ними.

Пакистанский писатель Фаиз Ахмад Фаиз пишет: *"Типы сельских жителей, выведенных Шукшиным, поистине универсальны. С поправкой на местные условия я мог бы без труда переселить героев Шукшина в пакистанскую деревню"*.

1. Как в рассказах В.М. Шукшина воссоздаются "местные условия"? Какова их роль в повествовании?

2. Как вы понимаете мысль об "универсальности" героев писателя? Справедлива ли она по отношению к героям известных вам рассказов? Аргументируйте свой ответ.

3. Как вы думаете, универсальность литературных героев - это хорошо или плохо? Поразмышляйте на эту тему.

14. Задания, основой для которых служат устные и письменные работы самих учащихся. Наш опыт свидетельствует о том, что в данном случае целесообразнее использовать ответы тех, кто учился раньше, в предыдущие годы, или ответы учеников из параллельных классов. Такие задания позволяют сравнить, сопоставить свое понимание того или иного литературного явления с тем, как понимают, понимали его сверстники.

На одном из обсуждений повести Н. Чуковского "Девочка Жизнь" учеником была высказана такая мысль: *"Ася оказалась неправа, и она побеждена, ведь умирают почти все, кому она обещала жизнь..."*

1. Как вы думаете, в чем смысл того, что делает и говорит Ася?

2. Вы тоже считаете, что Ася неправа и побеждена? Аргументируйте свой ответ.

4. Классификация индивидуально-коллективных заданий по этапам их использования в процессе обучения

В работах методистов, в выступлениях учителей нередко предлагается классификация индивидуальных заданий по месту их использования в процессе обучения. Однако такая классификация представляется нам неправомерной в силу многофункциональности заданий, включенных в разработанную нами систему. Логичнее, на наш взгляд, отметить те этапы в процессе обучения, на которых целесообразно использование индивидуально-коллективных заданий.

1. Важнейшим (и не только в плане избранной нами проблемы) является этап **выяснения уровня читательского восприятия** художественного текста. Это связано с тем, что для определения содержания и пути анализа мало знать общие тенденции возрастного восприятия искусства школьниками, при всем том, что "механизм читательского восприятия, эстетическое своеобразие рассмотрения текста весьма схожи в возрастном аспекте"¹.

Необходимо "выяснить особенности восприятия произведения учениками данного класса"². И это вместе с тем, что "читательское восприятие не сразу осознается самими школьниками и не всегда открыто учителю литературы"³.

Получается так, что выяснение уровня читательского восприятия, с одной стороны, дает учителю основания для выбора пути, содержания и способа анализа художественного произведения. А с другой стороны, такое выяснение и для самих учащихся выделяет, конкретизирует впечатления от прочитанного текста, заостряет их внимание на важных, значимых деталях этого текста.

¹ Маранцман В.Г. Возрастные и индивидуально-типологические различия восприятия школьниками художественных текстов // Вопросы психологии. 1985. - №5. С. 54.

² Маранцман В.Г. Читательское восприятие и способы его выяснения // Методика преподавания литературы.- М., 1985. С. 97.

Пользуясь методикой выяснения возрастных и индивидуально-типологических различий восприятия школьниками художественного произведения, разработанной В.Г. Маранцманом, и в результате многолетнего использования индивидуально-коллективных заданий, мы пришли к выводу, что с помощью последних целесообразно и плодотворно выяснение следующих сторон, сфер читательского восприятия:

а) активность и точность эмоциональной реакции -

Драматург, актер и театральный критик П.А. Плавильщиков заметил в 1792 году: *"Сколько ни производит наш "Недоросль" смеху, но есть мгновение в четвертом действии, в которое у зрителя выступит слеза"*.

1. Как вы думаете, чем производит "Недоросль" смех? Не устарел ли смех "Недоросля" для современного читателя, зрителя? Аргументируйте свой ответ.

2. Какое, по вашему мнению, "мгновение в четвертом действии" вызывало слезу у современников Фонвизина? Изменилась ли, на ваш взгляд, реакция на это мгновение у зрителя современного? Порассуждайте на эту тему.

б) глубина освоения содержания и смысла произведения -

Литературовед Л. И. Тимофеев, анализируя стихотворение "Я вас любил...", приходит к выводу: *"...это ведь на самом деле звучит: "Я вас люблю"*.

1. Не кажется ли вам такое утверждение слишком вольным толкованием пушкинских строк? Попробуйте опровергнуть мысль исследователя.

2. Какие доводы вы могли бы привести в доказательство верности мысли Л.И. Тимофеева? Дает ли основание для такого вывода само стихотворение?

в) конкретизация литературных образов в читательском воображении -

³ Там же.

С.П. Шевырев предлагал в свое время автору романа "Герой нашего времени" *"слить Бэлу и княжну Мери. Если бы можно было слить Бэлу и Мери в одно лицо, вот был бы идеал женщины"*.

1. Как вы считаете, если бы можно было произвести такой эксперимент, действительно ли в итоге мог получиться "идеал женщины"? Попробуйте это сделать.

2. В чем близки и чем отличаются Бэла и княжна Мери? Как вы думаете, с какой целью Лермонтов сталкивает своего героя с такими разными женскими характерами?

г) степень внимания к художественной форме (деталь и композиция), способность ее эстетически оценить -

Писатель Иван Бунин, говоря о Льве Толстом, заметил: *"Вы посмотрите, как у него все просто, сильно и глубоко. А ведь он не боится мелочей, которые могли бы показаться неубедительными. Наташа вбегает к раненому князю Андрею. Слышен чей-то храп... А ведь этот храп за стеной нисколько не помешал..."*

1. Перечитайте эпизод, о котором говорит писатель. Каково состояние героини в этом эпизоде? Вам не показалось оскорбительным упоминание о храпе в такой момент?

2. Вы можете согласиться с Буниным в том, что "храп за стеной нисколько не помешал"? Если да, то в чем, на ваш взгляд, смысл этой толстовской "мелочи"?

д) способность видеть за реальностью искусства автора -

Среди критиков XIX века сложилось расхожее мнение, что Лермонтов - *"скептический романтик, сомневающийся во всех человеческих ценностях"*.

1. Как вы представляете себе тип поэта-романтика, тип романтического сознания? Какое дополнительное значение придает этому явлению культуры определение "скептический"?

2. Могли бы вы согласиться с тем, что к Лермонтову применима такая характеристика? Если да, то какие лирические произведения вы привели бы в качестве примера? Если вам близка противоположная точка зрения, то какие примеры вы приведете в таком случае?

е) способность к эмоциональной дифференциации художественного образа -

Литературовед В. И. Масловский пишет: *"Пейзаж: души" дан у Фета в движении, насыщен живыми деталями предметного мира, наглядными образами, богат слуховыми, зрительными и даже обонятельными ощущениями"*.

1. В каких стихах Фета, на ваш взгляд, наиболее ярко представлен "пейзаж души"? Можете вы согласиться с тем, что он "дан у Фета в движении, насыщен живыми деталями предметного мира"?

2. Верно ли, что "пейзаж души" в стихах Фета "богат слуховыми, зрительными и даже обонятельными ощущениями"? Если да, приведите конкретные примеры.

ж) способность к оправданию художественных средств и художественного метода -

Охотно Тютчев прибегает к олицетворениям, нередко переходящим в своего рода мифологизацию образов явлений природы ("Летний вечер", "Весенние воды", "Весна"). Но и в тех стихах, где нет ни мифологических образов, ни явных олицетворений, природа сама рисуется как некое одушевленное целое (К.В. Пигарев).

1. Как часто, на ваш взгляд, Тютчев прибегает к олицетворениям? Чему они служат в его стихах?

2. Чем, по вашему мнению, олицетворение отличается от "мифологизации образов и явлений природы"? Расскажите о том, как выступает эта мифологизация в указанных исследователем стихотворениях.

3. Можете вы согласиться с тем, что Тютчев рисует природу, как некое одушевленное целое"? Обоснуйте свой ответ.

з) способность заметить художественную логику текста -

Один из планировавшихся Ф.М. Достоевским финалов романа "Преступление и наказание" был таким: "Финал романа. Раскольников застрелиться идет".

1. Считаете ли вы, что такой финал был бы закономерен, логичен? Аргументируйте свое мнение.

2. Был бы такой финал, на ваш взгляд, интересен с точки зрения познания характера главного героя, мотивов его поведения?

Индивидуально-коллективные задания, предназначенные для выяснения уровня читательского восприятия, выделяются нами условно, т. к. заключенный в них материал позволяет использовать их и на других этапах освоения литературного произведения. Такое неоднократное столкновение учащихся с одними и теми же заданиями приводит к тому, что внимание их концентрируется на важнейших эпизодах, значимых элементах художественного текста, без которых успешная интерпретация его оказывается маловероятной.

2. Индивидуально-коллективные задания широко используются на **этапе проверки домашнего задания**. К сожалению, многие учителя полагают, что данный этап едва ли не единственный в процессе обучения, где может быть использована данная форма работы. Проверка домашнего задания в такой форме обладает несомненными достоинствами. Учащиеся получают задания, отвечающие их индивидуальным наклонностям и способностям: знающий свой класс учитель имеет возможность учета индивидуального своеобразия каждого ученика.

И тогда один из учащихся получает задание **на выявление такой важной детали повествования** в романе Ф. Сологуба "Мелкий бес", как авторское слово:

Исследователь В. А. Келдыш считает, что в романе "Мелкий бес" "очень активно прямое авторское слово. Оно вмешивается в повествование

уже с первых строк... Указующий авторский перст, дидактическая интонация, настраивающие на общую волну повествования. Он, этот "перст", сопровождает читателя... постоянно растолковывая суть происходящего - и в отдельных репликах повествователя, и в более пространственных отступлениях".

1. Можете вы согласиться с тем, что "прямое авторское слово" вмешивается "в повествование уже с первых строк"? Обоснуйте свой ответ обращением к тексту романа.

2. Вы услышали "дидактическую интонацию" в романе Сологуба? Можете вы согласиться с тем, что в "Мелком бесе" постоянно ощущается "указующий авторский перст"? Обоснуйте свой ответ примерами из текста.

Такое задание не вызывает особых затруднений у любого, прочитавшего сологубовский роман. Зато ученик с более глубокой подготовкой получает задание подобное, но более высокого уровня сложности:

Исследовательница М. Павлова считает, что "принцип иллюзорности бытия положен ...в основу "Мелкого беса": *"Все принарядились по праздничному, смотрели друг на друга весело, и казалось, что в этом городе живут мирно и дружно. И даже весело. Но все это только казалось"*.

1. Можете вы согласиться с утверждением исследовательницы? Убедительно ли, на ваш взгляд, М. Павлова иллюстрирует "принцип иллюзорности бытия", якобы положенный в основу повествования в "Мелком бесе"? Аргументируйте свой ответ.

2. Если вы согласны с мнением ученой, найдите свои примеры, свидетельствующие о том, что в основу повествования в романе положен именно тот принцип, о котором она пишет.

3. Сравните утверждение М. Павловой с тем, как повествовательную манеру "Мелкого беса" характеризует В.А. Келдыш. В чем совпадают и в чем расходятся их позиции? Чье мнение показалось вам более обоснованным? Почему?

Учащемуся предлагается не только сделать выводы относительно одной из ведущих особенностей повествовательной манеры автора "Мелкого беса", но и сопоставить мнения двух исследователей, выбрав то, которое является более обоснованным, более логичным.

Каждый, получивший в качестве проверки домашней работы задание, остается с поставленной проблемой один на один, имея возможность обдумать ответ в устной или письменной форме. Такая проверка позволяет экономить и время урока: если задания выполняются письменно, то проверить их можно во внеурочное время.

3. Весьма продуктивно использование индивидуально-коллективных заданий на этапе **ознакомления с новым материалом**, когда учитель включает фактологическую (литературно-историческую) основу, а также вопросы и задания к ней в лекционный материал, в эвристическую беседу и т.п. Возвращаясь к тем же заданиям на этапе выяснения уровня читательского восприятия или проверки домашнего задания, он получает возможность увидеть то, как воспринимается его слово в классе, способны ли учащиеся не только воспринимать излагаемый материал, но и использовать, развивать заложенные в нем мысли, идеи по мере углубления своего знакомства с изучаемым литературным явлением.

4. Учитель может организовывать работу с индивидуально-коллективными заданиями и на этапе **осмысления учащимися** полученных знаний, когда необходимость выполнения той или иной учебной задачи мотивирует обращение к определенному литературно-историческому материалу. К примеру, в ситуации разрешения проблемы, которую психологи называют "здесь и сейчас".

5. Одним из важнейших этапов, предполагающих использование индивидуально-коллективных заданий, является **этап подведения итогов** по изучаемой теме. К этим итогам или выводам учащиеся приходят не только через слово учителя, но и через самостоятельное выполнение специально подобранных заданий. Работа с такими заданиями может начинаться на

индивидуальном уровне, а затем переходить на коллективный, т.к. результаты ее становятся выводами по итогам изучения произведения или творчества в целом, принципиально важными для всего класса.

А.С. Суворин так определял суть происходящего в пьесе "Вишневый сад": *"Все изо дня в день одно и то же, нынче как вчера. Говорят, наслаждаются природой, изливаются в чувствах, повторяют свои излюбленные словечки, пьют, едят, танцуют - танцуют, так сказать, на вулкане, накачивают себя коньяком, когда гроза уже разразилась..."*

1. Можете вы согласиться с тем, что пьеса Чехова изображает однообразное течение жизни ("все изо дня в день одно и то же")?

2. Создает ли чеховская пьеса ощущение, что ее герои "танцуют на вулкане", что они продолжают наслаждаться жизнью, "когда гроза уже разразилась"? Что в таком случае играет в пьесе роль вулкана, что олицетворяет собой разразившуюся грозу?

В связи с этапом подведения итогов по изученной теме возможно и такое использование индивидуально-коллективных заданий, которое мы называем **"кольцевым"**, т.е. когда одно и то же задание служит и для объяснения нового материала, а точнее - для постановки проблемы или круга проблем на весь период изучения творчества в целом или отдельного произведения, и для подведения итогов этого изучения. Разумеется, что такие индивидуально-коллективные задания могут служить и средством для выяснения уровня читательского восприятия, и, в случае необходимости, средством для его корректировки. Круг заданий такого типа ограничен, т.к. не каждое (в пределах разработанной нами системы) обладает способностью охватить проблематику и художественное своеобразие произведения достаточно целостно, а тем более, если речь идет о творчестве в целом.

Такой характер применения индивидуально-коллективных заданий дает возможность сформулировать главную идею (доминанту) анализа и собрать вокруг нее, "нанизать" на нее все наиболее значимые аспекты литературного явления, которые могут и должны быть предметом анализа. Например,

приступая к изучению романа "Герой нашего времени", на первом уроке учитель знакомит учащихся с таким литературно-историческим фактом:

Литературовед Г. М. Фридендер писал: "Печорин одновременно актер и режиссер своей жизненной драмы; попадая в новые изменяющиеся обстоятельства, он каждый раз ставит новую пьесу, в которой сам же играет главную роль. Каждая новелла, входящая в состав "Героя нашего времени", является очередной такой пьесой, поставленной и разыгранной самим героем".

Далее учащимся предлагается вспомнить (оптимизировать) свои знания о том, какие жанры драмы они знают, как представляют себе характер конфликта в драме, трагедии, комедии. Эти вопросы, позволяющие актуализировать знания, необходимые для успешной интерпретации лермонтовского романа, могут стать частью домашнего задания. После этого учитель формулирует задачу на весь период изучения романа, которая состоит из нескольких вопросов:

1. Можно ли согласиться с тем, что Печорин на протяжении всего романа выступает в роли режиссера своей жизненной драмы?

2. Какие пьесы (с точки зрения жанра) поставил Печорин, и в какой из них (в каком жанре) он показывает свое истинное лицо?

При анализе каждой из новелл, составляющих "Героя нашего времени", учитель неизменно возвращается с учащимися к ответу на эти вопросы, дающие, по нашим наблюдениям, возможности для включения в круг школьного анализа романа Лермонтова всех наиболее значимых его аспектов. Подведение итогов по результатам изучения романа снова возвращает класс (с переходом от индивидуальной к коллективной форме работы) к необходимости ответить на вопросы, сформулированные на первом уроке, сопровождавшие анализ романа весь период его изучения, только при подведении итогов несколько видоизмененные (усложненные и более конкретизированные).

1. Как вы понимаете мысль исследователя о том, что "Печорин одновременно актер и режиссер своей жизненной драмы"? Можете вы с нею согласиться? Аргументируйте свой ответ.

2. Какие, с точки зрения жанра, пьесы поставил Печорин и сыграл в них "главную роль"? Как бы вы охарактеризовали "Печорина-режиссера"?

3. Какая из поставленных и сыгранных Печориным пьес, по вашему мнению, ему более всего удалась? В какой из ролей герой показывает свое истинное человеческое лицо?

Работа с такими заданиями помогает самому учителю проследить за тем, как меняется, корректируется интерпретация учащимися "Героя нашего времени". Ответы на вопросы при постановке данной проблемы (независимо от того, делается это в индивидуальной или коллективной форме) поражают несформированностью читательской интерпретации. Около 82-85 % учащихся, во-первых, слабо представляют себе, что такое *конфликт в драме*, чем отличается комедийный конфликт от трагедийного. Во-вторых, около 55% школьников оказываются не способными ассоциировать Печорина с актером, а тем более с режиссером. Ответы их свидетельствуют о слабой сформированности читательских интерпретаций девятиклассников.

На итоговом занятии учитель имеет возможность сравнить первоначальный уровень интерпретации художественного текста с определенными результатами работы, направленной на формирование и корректировку этой интерпретации. Печорин в понимании учащихся становится и режиссером, и актером своей жизненной драмы, т. к.: "Он - главное действующее лицо во всех главах романа. Все повествование разворачивается вокруг его действий, поступков, мыслей. Он напоминает мне героя романтической поэмы или трагедии, потому что все и все - вокруг него и для него...", - замечает ученик. В другой работе встречаем: "Печорин - режиссер своей жизни, он во все вносит дух какого-

то строительства, эксперимента. Судьбы других героев романа развиваются по составленному Печориным сценарию. Они, словно актеры в спектакле, зависят от воли режиссера-Печорина. Такова судьба Бэлы и Мери, Максима Максимыча и даже Вулича, Печорин словно бы оказывается виновным в их судьбе..."

Среди рассуждений учащихся можно встретить и такие:

"Печорин поставил в романе Лермонтова и трагедию, и комедию, и драму, и даже фарс. Я бы распределила все происходящее в романе так: трагедии - это история с Бэлой и Верой, драма - с Максим Максимычем и Мери, трагикомедия или даже фарс с трагическим исходом - это история с Грушницким. Однако более всего Печорину "удаются", по-моему, трагедии - вот уж где он мастер своего дела. Одни герои гибнут в его спектаклях, у других разбиты судьбы... Но и свое истинное человеческое лицо Печорин тоже показывает в трагедии. Я только один раз в романе увидела это лицо, когда Печорин поехал догонять Веру и не догнал, когда он рыдал в ночном лесу, и буря рыдала вместе с ним..."; "Лицо Печорина лучше всего разглядеть в трагедии, может быть, потому, что трагедий в репертуаре Печорина-актера и Печорина-режиссера больше всего. Я увидел это лицо лучше всего в "Фаталисте", правда, уже после того, как трагедия свершилась, и Печорин размышляет о звездах и предках..."

При всем возможном "разбросе" мнений и интерпретаций, учащиеся абсолютно четко осознают трагичность жизни и поведения Печорина, "дух эксперимента", который он всегда вносит в отношение с людьми, романтическое избранничество героя в романе.

5. Классификация индивидуально-коллективных заданий с учетом специфики художественной литературы

Особо важной, по нашему мнению, является классификация индивидуально-коллективных заданий, учитывающих специфику

художественной литературы. Имея представление о типах, рассмотренных в этом аспекте, учитель получает возможность обращаться, прежде всего, к тем из них, которые способствуют раскрытию, уяснению учащимися тех или иных сторон художественного текста. Данная классификация выстроена нами по принципу дифференцированного нарастания сложности.

1. Задания на эмоционально-смысловую дифференциацию текстов:

Сравните два отрывка:

"Я был готов любить весь мир - меня никто не понял: и я выучился ненавидеть. Моя бесцветная юность протекла в борьбе с собою и светом..."

"Малого я не хотел и лишился всего, и нечем помянуть юность. Позади и впереди - пустыня, в душе - холод, в сердце - перегорелые уголья... Я один в мире, мое сердце ни для кого не бьется, потому что для него не билось ни одного сердца... Я очерствел, огрубел, чувствую на себе ледяную корку; считаю, что живому человеку тяжело пробыть со мною вместе несколько часов кряду... Внутри все оскорблено и ожесточено... Я никого, впрочем, не виню, кроме себя самого и еще судьбы..."

Первый - отрывок из романа "Герой нашего времени", - так говорит о себе Печорин. Второй - отрывок из письма В.Г. Белинского П.А. Бакунину (1841).

1. Как вы думаете, что общего между этими двумя признаниями? Найдите в романе Лермонтова эпизоды, в которых Печорин высказывает еще такие или подобные высказанным в письме Белинского мысли.

2. Мог ли слова из обоих отрывков написать один и тот же человек? Обоснуйте свое мнение.

3. Сообщает ли такая переключка что-то новое для вас о герое романа Лермонтова и об эпохе, в которой он живет? Поразмышляйте на эту тему.

2. Задания на творческую историю произведения:

Л. Н. Толстой признавался: "Я начал писать книгу о прошедшем. Описывая прошедшее, я нашел, что не только оно известно, но что оно

известно и описано совершенно навыворот тому, что было. И я невольно почувствовал необходимость доказывать то, что я говорил, и высказывать те взгляды, на основании которых я писал..."

1. О каком "прошедшем времени" говорит Толстой? Что вы знаете об этом времени по произведениям русской литературы XIX века?

2. Как вы думаете, почему именно в 60-е годы XIX века возникла необходимость правильно рассказать о том, о чем долгое время говорилось "совершенно навыворот"?

3. Изменило ли приведенное признание писателя ваше представления о замысле романа "Война и мир", о смысле его заглавия? Если да, то в чем именно?

3. Задания на раскрытие логики превращения факта жизни в факт искусства:

Литератор П.В. Анненков вспоминал: *"Однажды при Гоголе был рассказан канцелярский анекдот о каком-то бедном чиновнике, страстном охотнике за птицей, который необычайной экономией и неутомимыми трудами сверх должности накопил на покупку хорошего лепажевского ружья... Первый раз, как он на маленькой своей лодочке пустился по Финскому заливу за добычей, положив драгоценное ружье перед собою на нос, он находился, по собственному уверению, в каком-то самозабвении и пришел в себя только тогда, как, взглянув на нос, не увидел перед собой обновки. Ружье было стянуто в воду густым тростником, который он где-то проезжал, и все усилия отыскать его были тщетны. Чиновник возвратился домой, лег в постель и уже не вставал: он схватил горячку. Только общей подпиской его товарищей, узнавших о происшествии и купивших ему новое ружье, возвращен был к жизни, но о страшном событии он уже не мог вспоминать без смертельной бледности на лице... Все смеялись анекдоту, имевшему в основании истинное происшествие, исключая Гоголя, который выслушал его задумчиво и опустив голову".*

1. Как вы думаете, с какой целью Гоголь в своей повести заменил дорогое, фирменное ("лепажевское") ружье на шинель?

2. Может быть, повесть тоже следовало закончить также счастливо, как закончилось событие, о котором рассказали писателю? Ведь это событие было "истинным происшествием"! Как вы считаете, с какой целью в повести "Шинель" дан такой печальный финал?

4. Задания на умение видеть в персонаже конкретного человека, наделенного индивидуальной внешностью, чертами характера, манерой поведения:

О героинях И. С. Тургенева А. П. Чехов писал: *"... женщины и девицы Тургенева невыносимы своей деланностью и, простите, фальшью"*.

1. Можете вы согласиться с тем, что Одинцова в "Отцах и детях" "деланная", искусственная героиня? Обоснуйте свое мнение?

2. Есть ли в поведении Одинцовой то, что показалось вам фальшивым, обманчивым?

3. Как вы думаете, можно ли применить эту чеховскую характеристику к другим героиням романа Тургенева? Почему?

5. Задания на развитие навыков сравнительного анализа персонажей разных авторов:

"Лесков несколькими штрихами рисует девическую жизнь Катерины, и эта жизнь обнаруживает большое сходство с Катериной у Островского... Но судьба героинь Островского и Лескова складывается по-разному" (В.И. Коровин).

1. В чем схожа судьба двух героинь в девичестве? Есть ли что-либо общее и в их существовании в замужестве?

2. Как вы думаете, в чем причина того, что судьба этих героинь "складывается по-разному"?

6. Задания на эмоциональную оценку эпизодов, сюжетных и композиционных особенностей произведения:

М.Е. Салтыков-Щедрин писал: *"Прочел Обломова и, по правде сказать, обломал об него все свои умственные способности. Сколько маку он туда напустил! Даже вспомнить страшно, что это только первый день, и что таким образом можно проспять 365 дней... Что за избитость форм и приемов!"*

1. Расскажите о своих впечатлениях от чтения только первого дня жизни Обломова. Они напоминают те, о которых пишет Салтыков-Щедрин?

2. Как вы думаете, чем можно "оправдать" такое растянутое повествование о первом дне героя романа?

3. Вы тоже заметили "избитость форм и приемов" "Обломова", или у вас есть что возразить Салтыкову-Щедрину? Если да, приведите свои аргументы.

7. Задания на выявление закономерностей творческого процесса, формирования замысла художественного произведения:

В октябре 1835 года Н. В. Гоголь писал А.С.Пушкину: *"Мне хочется в этом романе показать хотя бы с одного боку всю Русь"*. А в письме к М.П.Погодину в ноябре 1836 года читаем: *"Если Бог мне поможет выполнить мою поэму, как должно, то это будет мое первое порядочное творение. Вся Русь явится в нем"*. И приблизительно в это же самое время Гоголь пишет В.А. Жуковскому: *"Какой огромный, какой оригинальный сюжет!.. Вся Русь явится в нем!"*

1. Изменился ли, если судить по приведенным выше цитатам, замысел поэмы "Мертвые души" в процессе работы писателя? Сравните эти признания с тем, что рассказал Гоголь о рождении и формировании замысла в "Авторской исповеди" ("Я начал было писать, не определив себе обстоятельного плана...").

2. Дают ли приведенные признания Гоголя представление о том, кого он сам видел главным героем поэмы?

3. Как вы думаете, это принципиально важно, если в начале работы "Мертвые души" названы романом, а затем они стали поэмой? Если да, аргументируйте свое мнение.

8. Задания на выявление картины мира художественного произведения:

Литературовед В. Котельникова пишет: *"Мир лермонтовского романа имеет типично романтическое расчленение на две сферы: главного героя, и всего, что находится вне его и ему противостоит. Отношения между этими двумя сферами романтизм выстраивает преимущественно в одном плане: притяжения - отталкивания, где моменты притяжения сменяются враждебностью, любовь - ненавистью, преклонение - презрением и насмешкой"*.

1. Можете вы согласиться с мыслью исследовательницы о "двух сферах" лермонтовского романа? Если да, то в чем вы увидели такое "типично романтическое расчленение"?

2. Присутствуют ли, на ваш взгляд, в "Герое нашего времени" отношения между героем и всем, "что находится вне его и ему противостоит", которые выстроены по романтическому плану (притяжения - отталкивания)? Если да, то в чем и как строятся такие отношения?

9. Задания на раскрытие многозначности художественной формы через деталь, рассмотрение ее в связи с проблематикой произведения в целом:

Литературовед Л. Касторский утверждал, что Лев Толстой - *"совершеннейший художник слова и образа, маг, чародей и в грандиозных панорамных картинах, как Аустерлицкая битва, Бородинское сражение, и в деталях, через которые виден человек, больше того - общественный порядок (например, рука полковника в белой замшевой перчатке в рассказе "После бала")*.

1. Сколько раз и в каких ситуациях появляется в рассказе "рука полковника в белой замшевой перчатке"? Насколько близки, сравнимы эти ситуации?

2. Можете вы согласиться с тем, что этой деталью характеризуется вся человеческая сущность героя? Аргументируйте свой ответ.

3. Верно ли, что деталь с рукой полковника в белой замшевой перчатке в рассказе тоже служит для характеристики даже "общественного порядка"? Если да, то каким образом?

10. Задания на выявление жанровых признаков и особенностей произведения:

Литературовед Л.П. Гроссман считает, что в "Очарованном страннике" сказался *"интерес Лескова к роману-путешествию, к поэме странствий с их основным принципом безостановочного разворачивания бесчисленных приключений..."*

1. Что вы знаете о жанре романа-путешествия и поэмы странствий?

2. Могли бы вы назвать "Очарованного странника" романом-путешествием или поэмой странствий? Почему?

3. Просматривается ли, на ваш взгляд, в "Очарованном страннике" принцип "безостановочного разворачивания бесчисленных приключений"? Обоснуйте свое мнение.

11. Задания на развитие навыков различения форм реализации замысла художественного произведения:

Лингвист С. К. Шамбинаго писал о языке пьес Островского: *"Для каждого характера, мужского и женского, выкован язык особый. Если в какой-нибудь пьесе вдруг зазвучит читателю эмоциональная речь, поразившая его где-нибудь раньше, надо заключить, что ее владелец, как тип, является дальнейшей разработкой или вариацией выведенного уже в других пьесах образа. Такой прием открывает удивительные возможности уяснить задуманные автором психологические категории"*.

1. Можете вы согласиться с мыслью ученого об "особом" языке "для каждого характера Островского"? Обоснуйте свой ответ примерами.

2. Прокомментируйте мысль С.К. Шамбинаго о "психологических категориях", уясняемых благодаря языку персонажей Островского? Можете вы согласиться с ее справедливостью? Аргументируйте свой ответ.

12. Задания на выяснение авторской позиции относительно героя, явления в целом:

Литературовед Б. Сучков пишет: *"Достоевский безоговорочно осуждает Раскольникова; но почему он вызывает сострадание?"*

1. Можете вы согласиться с тем, что писатель "безоговорочно" осуждает своего героя? Обоснуйте свой ответ.

2. В каких эпизодах, на ваш взгляд, можно проследить то, как Достоевский относится к Раскольникову?

3. Вызывает ли Раскольников сострадание у Достоевского? А у вас герой вызывает сострадание? Если да, то с чем оно связано?

Такая классификация позволяет учителю реализовать на практике не только идею дифференцированного обучения, но и дает возможность рассматривать литературное образование школьников как развитие, организовать работу, стимулирующую становление читательских интерпретаций старшеклассников, как процесс постоянного усложнения и углубления встающих перед ним задач.

Несмотря на различную степень сложности, выполнение индивидуально-коллективных заданий доступно всем, в противном случае класс теряет способность к общему движению в становлении и развитии читательских интерпретаций, в освоении литературного материала. Однако разработанная нами система предполагает наличие заданий, рассчитанных на учащихся, способных взять некий высший уровень, способных к глубокой и, в значительной степени, научно-обоснованной интерпретации художественного текста. К примеру, не каждому учащемуся оказывается по силам такое итоговое задание по творчеству Л.Н. Толстого:

В черновых заметках к "Войне и миру" Лев Толстой сообщает: *"...я буду писать историю людей, более свободных, историю людей, живших в самых выгодных условиях жизни... людей, свободных от бедности, от невежества и независимых"*.

1. Вы заметили то, что герои Толстого живут "в самых выгодных условиях жизни"? Если да, то как это изображено в романе?

2. Как вы думаете, почему Толстому было принципиально важно изображать прежде всего "людей, свободных от бедности, от невежества и независимых"?

3. Как и кем представлены в романе люди несвободные, живущие в невыгодных условиях, в бедности и невежестве? Какова их роль в романе Толстого?

Работа с заданиями подобного уровня сложности свидетельствует о том, что далеко не все учащиеся оказываются способными к осознанию того, что, как пишет десятиклассник, речь в данном случае идет о "философии раба и свободного человека, о философии жизни грамотного и невежественного человека. У них разные ценности, разное понимание смысла жизни. Толстого интересует, прежде всего, тот человек, который имеет возможность сам распоряжаться своей жизнью, выбирать в ней пути и ценности. Толстого интересует то, в чем и в ком нуждается человек, у которого внешне есть все. Толстой исследует в мельчайших деталях мысли и поведение свободного человека, один из самых сложных философских вопросов в его триединстве: "Кто мы? Зачем мы? Куда мы?" Над этим триединством, по мнению Толстого, по-настоящему способен задуматься только свободный человек..."

Заключение

Изложенное выше позволяет сделать следующие **выводы**:

1. Интерпретация художественного текста в условиях его изучения в школе должна быть синтезом личностного восприятия и историко-психологического опыта восприятия этого текста.

2. Способность школьника к самостоятельной интерпретации произведения в значительной степени определяет уровень и успешность его литературного развития.

3. Конечная цель в создании стимулирующих условий становления и развития читательских интерпретаций школьников - воспитание "потенции" интерпретации, способности и к решению исследовательских задач, и к восприятию чужого миропонимания.

4. Решению задач становления и развития читательской интерпретации школьника способствует только комплексный подход, не ограничивающийся эпизодическими обращениями или каким-то одним видом работы. Результатом такого комплексного подхода становится поле

интерпретации, т.е. определенная совокупность условий, способствующих ее становлению, развитию и объективации как результат целенаправленной деятельности учителя, опирающейся на систему учебников, учебных и методических пособий, содержащих необходимый фактический и методический материал. Главным, определяющим звеном поля интерпретации мы считаем систему индивидуально-коллективных заданий с литературно-исторической основой. Использование этой системы способствует и развитию навыков самостоятельного общения с текстом, и умению разрешать поставленные исследовательские задачи, и реализации идеи дифференцированного обучения.

5. Наиболее целесообразно в плане становления, развития и объективации читательской интерпретации художественного текста использование индивидуально-коллективных заданий с литературно-исторической основой, являющейся первоначальным импульсом к созданию проблемной ситуации, разрешение которой способствует возникновению, развитию и, при необходимости, коррекции читательской интерпретации старшеклассника.

6. Система индивидуально-коллективных заданий должна быть выстроена по принципу дифференцированного нарастания сложности с учетом родовой природы художественного текста.

А.Н. Семенов, В.В. Семенова

**РАБОТА С ИНДИВИДУАЛЬНО-КОЛЛЕКТИВНЫМИ
ЗАДАНИЯМИ ПО ЛИТЕРАТУРЕ В ШКОЛЕ
И ЗАДАЧИ АНАЛИЗА
(К проблеме интерпретации художественного текста)**

Методическое пособие

Отпечатано в ОАО «Информационно-издательский центр»

Тираж 100, заказ 215, подписано в печать 04.03.2008 г.

60p



116892009

Государственная библиотека Югры

РНФ

Государственная библиотека Югры