

а
БИБЛИОТЕКА
УЧИТЕЛЯ-
СЛОВЕСНИКА



А. Н. СЕМЕНОВ, В. В. СЕМЕНОВА

**Вопросы и задания
по методике
преподавания
литературы**



ВЛАДОС
ПРЕСС



**БИБЛИОТЕКА
УЧИТЕЛЯ-
СЛОВЕСНИКА**



А.Н. СЕМЕНОВ, В.В. СЕМЕНОВА

**Вопросы и задания
по методике
преподавания
литературы**



Издано совместно
с Фондом поддержки
российского учительства
<http://teacher.org.ru>



Золотые уроки России



МОСКВА, 2004

УДК 372.016:82

ББК 74.268.3

С30

Рецензенты:

зав. кафедрой методики преподавания русского языка и литературы

Московского педагогического университета,

доктор педагогических наук, профессор, академик АПСН

Е. Н. Колокольцев;

кандидат филологических наук, доцент

В. П. Журавлев

Семенов А. Н., Семенова В. В.

С30

Вопросы и задания по методике преподавания литературы. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 384 с. — (Б-ка учителя-словесника).

ISBN 5-305-00070-X.

Вопросы и задания основаны на научном, методическом, литературно-художественном и социологическом материале и обращены к наиболее актуальным проблемам современной науки по преподаванию литературы.

Пособие предназначено для организации различных форм аудиторной и внеаудиторной работы студентов-филологов педвузов по методике преподавания литературы и учителей школ.

УДК 372.016:82

ББК 74.268.3

- © Семенов А. Н., Семенова В. В., 2003
- © ООО «Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС», 2003
- © Серия «Б-ка учителя-словесника» и серийное оформление. ООО «Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС», 2003
- © Макет. ООО «Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС», 2003

ISBN 5-305-00070-X

*Светлой памяти
Роберта Робертовича МАЙМАНА,
прекрасного человека
и Учителя*

Предисловие

Книга адресована студентам и преподавателям филологических факультетов, а также самому широкому кругу учителей-словесников. Она будет полезна и интересна прежде всего тем, кто стремится разнообразить формы практического освоения курса методики преподавания литературы, работу по предмету в школе.

В книге представлен дидактический материал по всем основным разделам курса, читающегося в соответствии с действующими стандартами. Так, например, в ней можно найти материал, дополняющий и развивающий представления о литературе как учебном предмете, а также дающий представление об основных этапах развития методики преподавания литературы. Особое внимание уделено содержанию литературного образования, методам и приемам изучения художественного текста, этапам и специфике анализа произведений разной родовой природы. Есть материал, использование которого позволяет расширить и углубить представления студентов и учителей о специфике восприятия и анализа разных подходов к нему (монографическая и обзорная темы, изучение литературно-критических статей). В книгу включены разделы, отражающие многоаспектность и сложность проблем, связанных с изучением теории литературы и развитием речи учащихся, возможные направления и аспекты работы на факультативах и по внеклассному чтению, внеклассной работе по литературе.

В основу разработки заданий положены современные, ныне действующие учебники (Методика преподавания литературы: Учеб. для пед. вузов: В 2 ч. / Под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана. М., 1994;

О.Ю. Богданова, Леонов С. А., Чертов В. Ф. Методика преподавания литературы: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. О.Ю. Богдановой. – М., 1999) и программа по методике преподавания литературы МПГУ.

Предлагаемое учебное пособие содержит значительный массив первоисточников, представляющих как современное состояние методики преподавания литературы, так и ее историческое развитие.

Главное предназначение пособия – научить студента, осваивающего основы методики преподавания литературы, понимать специфику предмета литературы в школе, сложность и многообразие стоящих перед ним задач в современных условиях, дать возможность увидеть разные пути и приемы их решения. Материалы книги обращены к возможностям развития аналитического мышления, к перспективам решения инновационных проблем современного преподавания в школе и не только литературы.

Приведенные в сборнике задания можно использовать на практических и лабораторных занятиях, они, как показывает опыт многолетнего использования, органично включаются в лекционный курс. Задания имеют многофункциональный характер, что позволяет работать с ними как в индивидуальном, так и в коллективном порядке, при этом в пределах одного задания всегда есть возможность перейти от индивидуальной формы работы к коллективной и наоборот.

Значительную часть материалов книги можно использовать при изучении как историко-, так и теоретико-литературных курсов, при подготовке докладов и сообщений студентов, при организации различных форм самостоятельной работы.

Основу предлагаемых заданий составили труды ученых методистов, филологов, психологов и педагогов по принципиально важным вопросам и проблемам предмета. Особое место в этом плане занимают задания, имеющие в своей основе размышления самих писателей, обращенные к проблемам создания, восприятия и интерпретации художественного текста. В значительной части заданий использован богатый сегодняшний

опыт учителей-словесников России в виде цитат из предлагаемых ими разработок конспектов уроков и внеклассных мероприятий, перспективного и поурочного планирования, различных вариантов изучения курса в целом или его отдельных тем.

Освоение вузовского курса, ориентированное на современный уровень методической мысли, должно учитывать историю формирования основных положений и понятий методики преподавания литературы. С этим связано то, что значительную часть заданий составляют такие, которые основаны на исследованиях и практическом опыте методистов и учителей прошлого (кроме того, что в пособие включена обстоятельная глава “Основные этапы развития методики преподавания литературы”).

Нередко вниманию студента или учителя, обратившегося к данной книге, предлагаются суждения о предмете или практике его преподавания, содержащие спорное, а то и вовсе неверное понимание сущности проблемы. Многие мнения, представленные в пособии, сталкиваются и спорят. Студент должен быть готов поддержать или опровергнуть ту или иную точку зрения, то или иное умозаключение. Сам предмет при этом раскрывается в возможности разных трактовок, интерпретаций, обусловленных в том числе и временным фактором.

Предлагаемые задания могут послужить основой и для начала серьезной исследовательской работы. Уже в том виде, как они представлены в пособии, вопросы и задания чаще всего ставят перед студентом микроисследовательские задачи, которые при должном руководстве со стороны преподавателя могут перерасти в серьезную исследовательскую работу.

В процессе работы с материалами пособия студент не просто получает новую для него информацию, но приобретает навык анализа методических разработок, новаций, конспектов урока, навык самостоятельного поиска решения методических и психологических проблем, которые ежедневно будут вставать перед ним в будущем как перед учителем-словесником.

Кому абсолютно точно можно не рекомендовать обращение к данному пособию, так это тем, кто ищет готовых ответов и чьих-то методических решений. В книге нет готовых рецептов, в ней все время надо искать и находить самому ответы на вопросы. Авторы искренне желают успешной творческой работы всем, кто решит, что ему нужна эта книга.

1. ЛИТЕРАТУРА КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ

А-1. *“Литература изучается совсем не для того, чтобы через несколько лет после окончания школы человек готов был повторить то, что он заучил наизусть...”* В. А. Сухомлинский

1. Что плохого, если через несколько лет после окончания школы человек может повторить наизусть то, что заучил на уроках литературы? В каких условиях это ему может пригодиться?
2. Если согласиться с мнением В. А. Сухомлинского, то для какой цели изучается литература?
3. Представьте, что вам на уроке в 5 классе необходимо рассказать о том, ради чего изучают литературу, и составьте такой рассказ.

А-2. *“Школьный учитель литературы... не вел о своем предмете пустых разговоров, не занимался тонкостями... Центром урока был план темы, сочинения на тему. Любую. Возможную на экзамене. Мы писали только малую часть планируемых. Вступление. Содержание. Заключение. Римские цифры, арабские цифры. Строчные буквы: а), б), в)... Пункт четвертый: “Близость Онегина к декабристам: а) “Ярем он барщины старинной оброком легким заменил”; б) “Зато читал Адама Смита”; в) черновой вариант “Судьба царей, в свою чреду, всё подвергалось их суду”.* А. Найман

1. Как вы представляете себе урок, “центром которого был план темы, сочинения на тему”. Чем интересен или плодотворен такой урок? В чем главный недостаток его?

2. Что имеется в виду под пустыми разговорами на уроке литературы? Что бы вы отнесли к его тонкостям? Это хорошо или плохо, если учитель "не вел о своем предмете пустых разговоров, не занимался тонкостями"?

А-3. "Его подход к литературе был честным. Он требовал знания изучаемых произведений, задавая на лето конспектировать "Войну и мир", я с удовольствием делал это по главам, получилась толстая тетрадь. Он не требовал любви к литературе, которая почему-то считается более обязательной, чем любовь к химии. Не требовал, чтобы мы любили "Мать" Горького так же, как "Войну и мир". А. Найман (о своем учителе).

1. В чем достоинства конспектирования художественных произведений? Может быть, у такой формы работы есть и недостатки? Если да, то какие?

2. Прав ли учитель А.Наймана, который "не требовал любви к литературе"? А вы будете воспитывать любовь к литературе, считая ее "более обязательной, чем любовь к химии"? Почему? Обоснуйте свою позицию.

3. Выскажите свое мнение относительно честного подхода к литературе, о которой рассказал А.Найман.

А-4. "Он диктовал планы. "Образ Пьера Безухова". Его значение в романе. Отношения с другими героями. Внешность, поступки, качества характера. "Образ Павла Власова". Его значение в романе. Отношения с другими героями. Внешность, поступки, качества характера. Он выводил литературу на уровень, на котором книги были равны друг другу. Собственно говоря, то же самое было на уроках физики: падающий человек имел такое же ускорение, что и падающий камень. И на биологии: у паука тоже было сердце, только система кровообращения незамкнутая. Нам преподавали не изящную словесность, не заставляли сопереживать положительным персонажам, зато и не говорили, как через тридцать лет моим детям: "Евгений

Онегин был одет во все не наше". Нравилась тебе поэма "Двенадцать", не нравилась – ты должен был знать, что она обличает царизм и воспевает революцию. Мысль гнулась, но чувство оставалось нетронутым. Ты мог быть очарован "Сероглазым королем" – и, разбуженный ночью, отрапортовать, что стихотворение упадочно и порочно". А. Найман (о своем учителе).

1. Верно ли методически или нет выводить литературу на уровень, на котором книги равны друг другу?
2. Обязательно ли, на ваш взгляд, заставляя (учить) "сопереживать положительным героям"? Почему?
3. Что важнее, чтобы поэма "Двенадцать" нравилась учащимся или чтобы они знали, что она воспевает и что обличает?
4. Какие достоинства и недостатки таких занятий по литературе, когда "мысль гнулась, но чувство оставалось нетронутым".

А-5. *Читатель должен быть способен "пережить" произведения писателя: "...переносить, перечувствовать в душе своей все богатство, всю глубину их содержания, переболеть их болезнями, перестрадать их скорбями, переблаженствовать их радостью, их торжеством, их надеждами". В. Г. Белинский*

1. Важны, необходимы ли для читателя-школьника те отношения с художественным текстом, о которых пишет В. Г. Белинский (переносить, перечувствовать и т. д.)? Может быть, достаточно того, чтобы школьник знал содержание произведения и мог пересказать его близко к тексту?
2. Если вы согласны распространить мысль В. Г. Белинского на читателя-школьника, то как бы вы сформулировали задачи современного литературного образования?

А-6. *"Для нас словесность – не наука, а литература, т.е. материал ее составляют литературные произведения, которые подлежат изучению и разбору. Мы с намерением прибавили эту последнюю фразу, пото-*

му что одно простое чтение литературных произведений, как бы хороши они ни были, не может выполнить педагогических задач, хотя ученики и с большим интересом будут слушать чтение, но оно для них будет более забавою, чем серьезным делом”, – так писал В. Я. Стоюнин. 1864 г.

1. Как вы понимаете мысль о том, что “словесность – не наука, а литература”? Приемлемо ли такое понимание словесности в наши дни? Почему?

2. О каких педагогических задачах словесности мог говорить методист XIX века? Изменились ли эти задачи в наше время? Если да, то в чем?

3. Верно ли, что “одно простое чтение литературных произведений” не может решить педагогических задач, а будет для учащихся забавою? И разве забава на уроке литературы – это так уж плохо?

А-7. “На каждом образовательном заведении лежит обязанность сделать достоянием учеников те идеи, которые благороднейшие представители человечества вложили в основу своих сочинений. Цель же эта будет достигнута не тогда, когда ученики прочтут все эти сочинения, а когда вполне изучат их содержание и изложат письменно результаты своего изучения”. В. Скопин. 1863 г.

1. Современное литературное образование школьников преследует такую же цель или в новых условиях эта цель изменилась? Если да, то в чем?

2. Почему нельзя достичь указанной цели только чтением? Разве чтение – это не изучение содержания? Почему цель может быть достигнута, ко всему прочему, тогда, когда учащиеся “изложат письменно результаты своего изучения”? Прокомментируйте эту мысль и выскажите свое мнение о ее соответствии современному уроку литературы.

А-8. “Хороший учитель литературы – не только тот, кто проверяет, прочитаны ли указанные в про-

грамме 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.” В. Асмус

1. Можете ли вы согласиться с этой мыслью? Почему? Сравните высказывание В. Асмуса с тем, как понимал цели литературного образования школьников В. Скопин (см. задание А-7). В чем принципиально расходятся их понимания?
2. Что означает осмысливать художественные тексты “в качестве фактов искусства”?
3. Какой вам представляется методика преподавания литературы в свете положения, высказанного В. Асмусом?

А-9. *“Изучаться в школе должны сами писатели, а не сведения, сообщаемые об них в учебнике или излагаемые преподавателями; такие сведения должны только сопутствовать чтению писателей.” А. Д. Алферов. 1961 г.*

1. В чем разница между понятиями “сами писатели” и “сведения, сообщаемые об них”?
2. Почему литературное образование не может ограничиться сведениями, сообщаемыми о писателях в учебнике и излагаемыми учителем? Содержит ли приведенное высказывание для вас нечто новое о задачах методики преподавания литературы? Если да, то в чем это заключается?

А-10. В рассказе Надежды Тэффи “Книга” есть такой эпизод:

“Мне четырнадцать лет.

Теперь уже все не то.

Теперь я каждый вечер, в ущерб заданным урокам, читаю и перечитываю все одну и ту же книгу – “Войну и мир” Толстого.

Я влюблена в князя Андрея Болконского. Я ненавижу Наташу, во-первых, оттого, что ревную, во-вторых, оттого, что она ему изменила.

– Знаешь, – говорю я вечером сестре, – Толстой, по моему, нечестно про нее написал. Не могла она никому нравиться. Посуди сама. Коса у нее была негустая и недлинная, губы распухшие. Нет, по моему, она совсем не могла нравиться. А жениться он на ней собрался просто из жалости.

Потом еще мне не нравилось, зачем князь Андрей визжал, когда сердился. Я считала, что Толстой нечестно написал. Я знала наверное, что князь не визжал...

Каждый вечер я читала “Войну и мир”.

Мучительны были те часы, когда я подходила к смерти князя Андрея.

Мне кажется, что я всегда немножко надеялась на чудо. Должно быть, надеялась потому, что каждый раз то же отчаяние охватывало меня, когда он умирал.

Ночью, лежа в постели, я спасала его. Я заставляла его броситься на землю вместе с другими, когда разрывалась граната. Отчего ни один солдат не мог догадаться толкнуть его? Я бы догадалась, я бы толкнула.

Потом я посылала к нему всех лучших современных врачей и хирургов.

Раз даже решила ехать к Толстому, просить его, чтобы он спас князя Андрея¹. Пусть даже женит его на Наташе, – даже на это иду, даже на это! – только бы не умирал.

И зачем он так давно жил? Родился бы попозже – я бы с ним встретила. Что ж из этого! Наташа, небось, тоже не красавица была: косичка – крысиный хвостик, губы распухшие.

А если и умер, так зачем об этом писать? Лучше бы я ничего не знала. Толстой тоже хорош – пишет, а обо мне и не подумает!

И за что замучили меня?

Каждую неделю читаю я, как он умирает, и надеюсь, и верю чуду, что, может быть, на этот раз он не умрет.

¹Такая поездка действительно имела место, однако, увидев великого писателя в его доме, «просительница» за князя Андрея смогла только протянуть ему фотографию для автографа.

Нет. Умер! Умер! Умер!

Живой человек один раз умрет, а этот – вечно, вечно! и стонет мое сердце, и не могу готовить уроков. А утром... Сами знаете, что бывает утром с человеком, который не приготовил урока!

В классе у меня была соперница, Юленька Аршева. Она тоже была влюблена в князя Андрея, но так бурно, что об этом знал весь класс. Она тоже ругала Наташу Ростову и тоже не верила, что князь визжал.

Я свое чувство тщательно скрывала, и когда Аршева начинала буйствовать, старалась держаться подальше и не слушать, чтобы не выдать себя.

И вот раз я возненавидела Аршеву.

За уроком словесности, разбирая какие-то литературные типы, учитель упомянул о князе Болконском. Весь класс, как один человек, повернулся к Аршевой. Она сидела красная, напряженно улыбающаяся, и уши у нее так налились кровью, что даже раздулись.

“Их” имена были связаны, открыто, признаны таковыми; “их” роман отмечен насмешкой, любопытством, осуждением, интересом – всем тем отношением, которым всегда реагирует общество на каждый роман.

А я, одинокая, с моим тайным “незаконным” чувством, одна не улыбалась, не приветствовала и даже не смела смотреть на Аршеву.

Вечером села читать об его смерти. Читала, и уже не надеялась, и не верила в чудо.

Прочла с тоской и страданием, но не возроптала, опустила голову покорно, поцеловала книгу и закрыла.

– Была жизнь, изжилась и кончилась”.

1. Прокомментируйте приведенный пример восприятия художественного текста. О каком отношении к созданному писателем художественному миру он свидетельствует?

2. Что показалось вам плодотворным и интересным в таком восприятии литературных героев и в таком отношении к художественному произведению? Что вы не можете одобрить в таком восприятии? Стали бы вы его преодолевать? Если да, то какими средствами?

3. Не к такому ли чтению художественного произведения стремились и стремятся методисты, как в прошлом, так и в

настоящем (см. задания А-5,6,7)? Были бы довольны таким результатом и В. Асмус и А. Д. Алферов (см. задания А-9 и А-8)? Почему?

А-11. *“Научая понимать читаемое, школа не может быть равнодушной и к выбору материала, на котором учит чтению. Литературные произведения суть живые явления, непосредственно действующие на душу учащегося...”*

Сила литературных произведений имеет то неценное свойство возбуждать мысль учащихся, которое так ценит дидактика для современного развития не только восприимчивости ума, но и производительной его способности.

При чтении произведений отечественных это развитие восприимчивости отличается от развития ее при чтении на языках мертвых; поэтому и классическая школа не может обойтись без указываемого мною фактора.

...Лучшим средством к пробуждению восприимчивости и производительной деятельности, той и другой неразрывно, совместно и одновременно служит изящное чтение отечественных произведений. Таким чтением ученик воспроизводит и то, что не выражено в письменных знаках”. Л. И. Поливанов. 1875 г.

1. Как вы понимаете мысль о том, что “литературные произведения суть живые явления”? Какими принципами руководствуется современная школа при подходе “к выбору материала, на котором учит чтению”?

2. Как вы понимаете восприимчивость ума? Каким содержанием для вас наполнено понятие производительная способность ума? Важны ли эти свойства ума для современного школьника?

3. Что понимал Л. И. Поливанов под изящным чтением, если “таким чтением ученик воспроизводит и то, что не выражено в письменных знаках”? Можете вы согласиться с тем, что такое “изящное чтение” отечественных произведений служит “лучшим средством к пробуждению восприимчивости и производительной деятельности”? Если да, то за счет чего это происходит?

4. В чем видел Л. И. Поливанов задачи литературы как учебного предмета? Насколько приемлемо такое их понимание для современной школы?

А-12. *“Чтение как предмет обучения имеет свои специальные задачи: 1) постепенно развивать дар слова учащихся, для чего оно и проводится в связь с устными и письменными упражнениями; 2) служить подспорьем при изучении языка и теории и истории словесности”.* П. В. Смирновский. 1883 г.

1. Прокомментируйте такое понимание задач чтения. Можете вы согласиться с этим мнением? Почему?

2. Насколько справедливо понимание чтения, теории и истории словесности как отдельных явлений? Каким представляется вам решение задач чтения в современном преподавании литературы.

А-13. *“Раз литература есть продукт образного мышления, а цель школы – стремиться к развитию последнего в учащихся, то, следовательно, литература приобретает значение как педагогическое средство для развития образного мышления. Это самый главный, самый важный смысл изучения литературы в школе. Осуществляя его, преподавание литературы может стремиться к достижению также других целей, но все остальные цели достигаются только успехом.”* В. В. Данилов. 1917 г.

1. Можете вы согласиться с тем, что литературу необходимо рассматривать в первую очередь “как педагогическое средство для развития образного мышления”? Подтвердите или опровергните это мнение.

2. К достижению каких “других целей” должно быть направлено изучение литературы в школе? Как вы понимаете мысль о том, что “все остальные цели достигаются только успехом”?

А-14. *“Если каждый новый значительный шаг в естественно-технических науках отменяет прежние достижения, рано или поздно поглощает их, то в литературе прогресс совершается в других формах: появление новых художественных ценностей не отменяет прежние ценности, предполагает их сохранение. Человечество не только сохраняет, но и бесконечно открывает в них новые стороны, новые познавательные и эстетические богатства. В этих своих непреходящих возможностях литературная классика поистине неисчерпаема. Она по-прежнему сохраняет свое живое значение”.* В. Р. Щербина

1. Как вы понимаете, мысль о том, что “в литературе прогресс совершается в других формах” по сравнению с естественно-техническими науками? Что представляют собой эти другие формы? Проиллюстрируйте свое понимание мысли В. Р. Щербины примерами.

2. Какими, в свете высказанного утверждения (“появление новых художественных ценностей не отменяет прежние ценности, предполагает их сохранение”), должны быть задачи литературы как предмета в современной школе? Может ли школа способствовать сохранению прежних ценностей?

А-15. *“Искусство, как и наука, создает “вторую природу”, с тем различием, что наука заботливо окружает человека “второй природой” извне, а искусство создает эту природу внутри нас”.* М. Горький

1. Что означает вторая природа относительно художественной литературы?

2. Как вы понимаете мысль о том, что “искусство создает... природу внутри нас”? Каким требованиям должен отвечать предмет, который занимается изучением литературы (искусства), т.е. того, что “создает эту природу внутри нас”? Какие требования этот предмет предъявляет и самому учителю?

А-16. *“Я отдаю себе отчет в том, что уроки литературы – это не часы развлечений и отдыха. Поскольку литература становится предметом, изучаемым в*

школе, она становится предметом науки, а наука, как известно, требует и необходимого усилия, и известного понуждения, и, главное, известного плана и системы.

Нет, это не часы развлечений и отдыха от других наук, но эти, как мне кажется, – и, может быть, это мое представление подтвердили бы некоторые практики-педагоги, – эти часы должны быть часами воодушевления, эмоционального подъема и, я даже позволил бы себе такое примерно выражение, нравственного прозрения”. Александр Твардовский

1. Вы тоже считаете, что “уроки литературы – это не часы развлечений и отдыха” (хотя бы отчасти, если сравнивать их с другими школьными дисциплинами)?

2. Можете вы согласиться с мыслью о том, что уроки литературы “должны быть часами воодушевления, эмоционального подъема., нравственного прозрения”? Если да, то как все это сочетается с мыслями автора о “необходимости усилия”, “известного понуждения”, “плана и системы”? Разве воодушевление и нравственное прозрение могут быть вызваны понуждением?

А-17. *“Напрасно думают иные, что для того, чтобы наслаждаться искусством, достаточно одного врожденного чувства красоты, – без уразумения нет и полного наслаждения; и самое чувство красоты также способно постепенно уясняться и созревать под влиянием предварительных трудов, размышления и изучения великих образцов, как и все человеческое. Без тонко развитого вкуса нет полных художественных радостей; а никто еще не родился с тонким вкусом”.*
И. С. Тургенев

1. Можете вы согласиться с мыслью И. С. Тургенева о том, что для истинного наслаждения искусством необходимо его понимание (“без уразумения нет и полного наслаждения”)? Разве нельзя наслаждаться тем, что тебе не совсем или даже вовсе непонятно?

2. Не является ли приведенное утверждение И. С. Тургенева

раскрытием сущности литературы как предмета, который учит “наслаждаться искусством” посредством “предварительных трудов, размышления и изучения великих образцов”?

А-18. *“Я не верю в литературу, в ее возможности по исправлению человека”. Однако ему же принадлежит и такое утверждение: “Необходимо научиться стихами проверять собственную душу, ее несовершенные углы”. В. Шаламов*

1. Как в свете высказанного неверия писателя в литературу выглядят многочисленные рассуждения учителей, методистов, ученых-филологов о воспитательном ее значении? А вы верите в воспитательные возможности литературы? Почему?

2. Как вы поняли мысль о том, чему “необходимо научиться”, общаясь с художественным произведением? Может быть, в том и заключается задача современного урока литературы, чтобы помочь сформироваться умению, о котором писал В. Шаламов?

А-19. *“Нелюбовь к стихам приводит к падению памяти не просто каждого из нас, но и нашей общей исторической памяти. Отвергая родную поэзию, мы становимся беспмятным народом. А это пострашней любых экологических бедствий.” В. Корнилов*

1. Можете вы согласиться с тем, что “нелюбовь к стихам приводит к падению памяти”, к беспмятству? Как вы понимаете эту определенную литератором закономерность? Насколько справедливо видеть в отсутствии любви к стихам бедствие?

2. Какими предстают задачи школьного урока литературы в связи с высказанным замечанием?

А-20. *“Лермонтовские беды и печали все-таки укрепляют наше юношество в горькие минуты, когда незащищенная душа еще так ранима, когда обиды и попреки*

сыплются отовсюду и скрыться от них некуда, когда подростки еще бессловесны и первые свои возражения и оправдания выражают языком Лермонтова".
В. Корнилов

1. Насколько убедительна мысль о том, что "лермонтовские беды и печали все-таки укрепляют наше юношество в горькие минуты"?
2. Если согласиться с этой мыслью, то какими предстают тогда цели и задачи изучения лирики и литературы вообще в современной школе?

А-21. *"За последние два года вчетверо выросла доля нечитающих среди интеллигенции с высшим образованием, в полтора раза – доля тех, кто чаще всего читает детективы. Образ читателя серьезной литературы, вообще образ читателя резко упал в цене. Пересели к телевизору".* Б. Дубин

1. Если отнести сказанное к современному уроку литературы, то как отмеченные проблемы сказываются на нем, на его своеобразии?
2. Какими в свете сделанных выводов выглядят цели и задачи современного урока литературы? Может быть, нет ничего страшного в том, что "образ читателя резко упал в цене", что многие "пересели к телевизору"?

А-22. *"... Роль школьных уроков литературы становится сегодня значительной, как никогда. Если не школа научит понимать и ценить настоящую литературу, то кто же? Если не школа научит слышать в суете и грохоте наших дней голос писателя – так кто же? Если не школа научит понимать язык образов – так кто же? Если литература не откроется сегодняшнему школьнику на уроках литературы, то вполне возможно, она не откроется ему и после школы. Вот почему разговор о преподавании литературы в школе – это по существу разговор о ценностях нашей культуры и судьбе их в современной нашей жизни".*
Л. С. Айзерман

1. С чем связано то, что именно сегодня “роль школьных уроков литературы становится... значительной, как никогда”?
2. Зачем современному человеку способность “понимать и ценить настоящую литературу”, “слышать... голос писателя”, “понимать язык образов”? Разве в своей повседневной жизни он не может обойтись без всего этого?

А-23. “Литература в российской школе выступает как ведущий предмет в общей системе эстетического и нравственного воспитания школьников, в пробуждении и развитии их самосознания, интеллекта и способностей, интересов и стремлений. Предназначение литературы как учебной дисциплины заключается и в гуманизации картины мира в сознании учащихся, что способствует становлению личности, помогает в выборе жизненного пути и в поисках смысла жизни.

Проблемы современного литературного образования требуют глубокого и всестороннего осмысления, которое возможно на основе органического соединения отечественных традиций преподавания литературы и инновационных подходов к обучению”. Из “Концепции образовательной области “Филология” в 12-летней школе” (2000 г.), разработанной авторским коллективом под руководством В. А. Загоровской.

1. Какие требования налагает на литературу определение ее в качестве ведущего учебного предмета “в общей системе эстетического и нравственного воспитания школьников”?
2. Как вы понимаете процесс “гуманизации картины мира в сознании учащихся”? Какой может быть роль литературы в этом процессе?
3. Что вы знаете об отечественных традициях и современных инновационных подходах к преподаванию литературы?

2. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ КАК НАУЧНАЯ ДИСЦИПЛИНА

Б-1. *“... Мы считаем непедагогичным излагать содержание литературных произведений в учебниках; ...такое изложение никогда не заставит юношу пережить то, что он мог бы пережить над самим писателем, а сверх того отнимает у него охоту обращаться к первоисточнику, раз он уже знает содержание. Такие изложения лишают юношество возможности испытать на себе живое, творческое влияние – то, что составляет душу литературы...”* А. Д. Алферов. 1916 г.

1. Почему учащийся обязательно должен “пережить” произведение писателя? Почему недостаточно одного знания содержания?
2. Вы тоже считаете “непедагогичным излагать содержание литературных произведений в учебниках”? Если да, то почему? И что в таком случае должно стать предметом изложения в школьных учебниках по литературе?
3. Что вы понимаете под живым, творческим влиянием художественной литературы?
4. Как в свете высказанного мнения выглядят задачи современного литературного образования школьников? Или, может быть, подобные взгляды устарели?

Б-2. *“... Методика боится случайности, бессистемности, неосознанности в поступках учителя. Только при наличии системы во всех педагогических мероприятиях предмет становится для ребенка понятным, любимым, плодотворным. Но почему же он так часто не доходит до ребенка, не волнует его и не воспитывает? По причине отсутствия системы в работе учи-*

теля. А отсутствие системы обуславливается в равной мере непониманием природы предмета (в целом и в элементах), а также незнанием законов развития учащихся. Учитель часто торопится, не выжидая понимания, этого сложного перехода от незнания к знанию; или наоборот – учитель топчется на месте, кормит известными истинами, держит ребят на голодном пайке”. М. А. Рыбникова

1. В чем может выражаться случайность, бессистемность, неосознанность поступков учителя? Какие составляющие входят в понятие система в связи с преподаванием литературы?
2. Что входит в понятие природа предмета относительно литературы? Согласны ли вы с тем, что только понимание этой природы придает деятельности учителя системность?

Б-3. *“Сам урок литературы должен быть процессом, в течение которого совершается просветление души ребенка, очищение, ее выращивание. И главная, высшая цель любого урока литературы состоит не столько в вооружении ученика знаниями “на потом”, сколько в том, чтобы сейчас, “здесь и теперь”, в процессе изучения литературного произведения ребенок испытал катарсис – то душевное потрясение, которое заставило бы его иначе, чем до этого урока, эстетически относиться к себе и к миру. Словом, урок литературы – это то время, когда совершается некая эстетическая литургия”. Н. Л. Лейдерман*

1. Как вы поняли мысль о высшей цели урока (знания “на потом” и “здесь и теперь”)? Насколько эта мысль показалась вам справедливой?
2. Можете вы согласиться с тем, что “урок литературы должен быть процессом, в течение которого совершается просветление души ребенка...”, “некая эстетическая литургия”? Если да, то какую роль в этом процессе играют такие элементы урока, как проверка домашнего задания, историко- и теоретико-литературные аспекты изучаемого художественного явления?

Б-4. Литература “будет наводить нас на вопросы, близкие и интересные каждому, вопросы житейские; а с ними вместе будут разъясняться и самые понятия – нравственные, семейные, общественные, понятия, которые у учеников обыкновенно бывают слишком туманны, неопределенны и сбивчивы, так как им редко приходится задумываться над ними”. В. Я. Стоюнин. 1864 г.

1. Прокомментируйте мысль об одной из задач литературного образования школьников. О каком понимании литературы в качестве школьного предмета свидетельствует приведенное рассуждение?

2. Актуальна ли для современной методики преподавания литературы мысль В. Я. Стоюнина? Если да, то в чем?

Б-5. “Худший из возможных уроков по “Евгению Онегину” – тот, где пушкинский роман становится для учителя и учеников лишь поводом к диспуту об отношениях между мальчиками и девочками”. Л. Соболев

1. Что плохого в том, что “Евгений Онегин” становится поводом к диспуту? Почему такой урок назван худшим из возможных?

2. Сравните высказывание Л. Соболева с тем, как о задачах литературы говорил В. Я. Стоюнин (см. задание Б-4). Чье понимание литературы как предмета представляется вам более приемлемым для современной школы? Почему?

Б-6. “Способ преподавания двоякий: или же заставляют ученика самого доискиваться и находить то, чему хотят научить его, или же предмет преподаваемый дается ему готовый, без всякого с его стороны пытанья. Первая метода называется гейристическою¹, вторая – историко-догматическою... Применительность той или другой методы условливается отчасти предметом преподавания (объективно), отчас-

¹Эвристический метод.

ти личностью учащегося (субъективно). Так все историческое и положительное не может преподаваться гейристически, ибо ученик никоим образом не дойдет своим собственным рассуждением до факта, подлежащего только памяти. Напротив того, эта метода применительна к математике, философии и языку отечественному". Ф. И. Буслаев. 1844 г.

1. Прокомментируйте мысль о "двояком" способе преподавания и о применении его к разным предметам. Можете вы согласиться с таким разграничением? Почему?
2. Если иметь в виду буслаевский "способ преподавания двоякий", то каким способом необходимо преподавать художественную литературу? Возможно ли использование как одного, так и другого подхода? Если да, аргументируйте свой ответ конкретными примерами использования разных подходов.

Б-7. "В суждениях наших дней о совершенствовании литературного образования наблюдается одно-стороннее упование лишь на одно экстенсивное, количественное накопление знаний, что будет способствовать укреплению однобокого представления о литературе как социально-иллюстративном явлении, вне ее цельной многогранной сущности. Существенное улучшение литературного образования может быть достигнуто, прежде всего, путем его интенсификации, улучшения качества, содержательности обучения, более многостороннего подхода к идейно-познавательной и эстетической сущности литературы". В. Р. Щербина

1. Что означает представление "о литературе как социально-иллюстративном явлении"? Нет ли такого представления в современной методике преподавания? Если есть, то в чем оно проявляется?
2. Разве это плохо, если литература понимается как социально-иллюстративное явление? Если да, то в чем недостаток такого ее понимания?

3. В чем заключается идейно-познавательная и эстетическая сущность литературы? Что необходимо сделать в методическом плане для понимания учащимися именно этой сущности художественного текста?

Б-8. *“... Да здравствуют находки в методике, укорачивающие пути совершенствования знаний и умений!*

Я сознательно не написал “да здравствуют искания”, так как поиски только тогда заслуживают внимания и уважения, когда они наверняка результативны, т.е. превращаются в находки”. С. А. Смирнов

1. Как вы представляете “находки” в методике преподавания литературы? Приведите примеры таких находок в истории методики.

2. Согласны ли вы с тем, что в науке о преподавании литературы “заслуживают внимания и уважения” не поиски, а только находки?

Б-9. *“... В основании методики как науки лежит комплекс наук (философия, психология, педагогика, эстетика, литературоведение). На этой сложной базе покоится анализ передового опыта учителей. Методика принимает во внимание весь строй психической деятельности и учителя и ученика и, исходя из этого, дает практические указания в образовательной-воспитательной работе.”* С. А. Смирнов

1. Как вы понимаете мысль о том, что в основании методики преподавания литературы “лежит комплекс наук”? Можете вы согласиться с таким утверждением? Почему? Если да, то не получается ли, что методика преподавания литературы – не самостоятельная, в полном смысле этого слова, наука?

2. Как в методике преподавания литературы представлены философия, психология, педагогика, эстетика, литературоведение?

Б-10. *В методике преподавания литературы важен*

уже сам подход “к отбору важнейших проблем. Можно указать некоторые общие принципы отбора материала... На первое место мы поставим разработанность раздела методики в личном научном и педагогическом опыте... 2) Образовательное и воспитательное значение проблемы. 3) Дискуссионность некоторых больших вопросов преподавания. 4) Злободневность вопроса (например, факультативные занятия, применение технических средств и др.)”. С. А. Смирнов

1. Как вы представляете себе “общие принципы отбора материала” в методике преподавания литературы?

2. Можете вы согласиться с указанными принципами? Может быть, современная методика преподавания литературы исходит из других принципов?

Б-11. В 60-е годы XX века методист Я. А. Роткович выдвинул следующие, по его мнению, злободневные вопросы методики преподавания литературы:

“1. Единство и взаимосвязь эмоционального и рационального элементов в процессе восприятия художественного произведения.

2. Проблемы целостного анализа и различные формы его осуществления.

3. Сущность “комментированного чтения” и границы его применения.

4. Пути увязки преподавания литературы с жизнью.

5. Связь классных занятий с внеклассной и общественной работой.

6. Проблема активизации самостоятельной работы учащихся.

7. Новые технические средства и возможность их применения в практике изучения художественного текста.

8. Типология письменных работ”.

1. Изложите в тезисах сущность выдвинутых проблем. Какие из них наиболее сложные и интересные? Почему?

2. Какие из перечисленных вопросов не потеряли своей злободневности и в наше время? Почему это произошло?

Какова их современная сущность?

3. Есть ли среди выдвинутых проблем такие, которые нельзя назвать современными для методики преподавания литературы сегодня? Если да, то с чем это связано?

Б-12. *“Задача методики – изучать характер восприятия художественных произведений учащимися в зависимости от уровня их литературного развития, сущность тех изменений в восприятии, которые происходят у школьников в процессе литературного образования. Это позволяет учителям-словесникам активнее влиять на качество восприятия литературного произведения учащимися”.* Т. Г. Браже и В. Г. Маранцман

1. Какие возможности есть у учителя-словесника для того, чтобы “изучать характер восприятия художественных произведений учащимися”? Какова цель такого изучения?

2. Зачем нужно “влиять на качество восприятия литературного произведения учащимися”? Может быть, правильнее, логичнее оставить его таким, каково оно есть, сохранив индивидуальность и неповторимость?

Б-13. *“Методические принципы преподавания также определяются образовательной задачей учебного предмета – а она вроде бы не вызывает разночтений – подготовка квалифицированного читателя. Но это понятие нагружается таким количеством толкований, что в итоге размывается его суть. А между тем квалифицированный читатель – это, прежде всего тот человек, который обладает эстетическим вкусом, то есть способен извлекать эстетический смысл из художественного текста – испытывать катарсис при встрече с подлинным искусством и отторгать произведения, художественно несовершенные или ущербные.”* Н. Л. Лейдерман

1. Можете вы согласиться с тем, что главная образовательная задача учебного предмета – это “подготовка квалифицированного читателя”? Какие еще образовательные задачи

стоят перед литературой как учебным предметом?

2. Какой должна быть методика проведения современного урока литературы, чтобы на нем мог быть воспитан квалифицированный читатель?

Б-14. *“Опорой для учителя литературы является само художественное произведение, обладающее свойством пробуждать интерес читателя. Природа этого воздействия известна: ведь художественное произведение – это своеобразный “концентрат” действительности, поскольку писатель отбирает из нее “самое-самое”, наиболее значимое в жизни для человека, при этом, обобщая, символизируя, осмысливая, эстетизируя отобранное, то есть создавая художественный мир. И чем отчетливее сознает учитель эстетический потенциал изучаемого произведения, факторы его воздействия на учащихся, тем содержательнее его уроки литературы, тем меньше потерь от адаптации произведения”.* Э. С. Афанасьев

1. Как вы понимаете мысль о том, что “художественное произведение – это своеобразный “концентрат” действительности”? Согласны ли вы с тем, что именно в названной особенности художественного текста заключена природа его воздействия на читателя? Если согласиться с этим утверждением, то какими выглядят задачи методики преподавания литературы в школе?

2. Можете вы согласиться с тем, что изучение художественного текста в школе – это его своеобразная “адаптация”, предполагающая определенные потери? Если да, то что бы вы отнесли к таким потерям в процессе изучения художественного произведения в школе?

3. ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

В-1. *“Из произведений поэтов мы познаем и гражданский, и военный образ жизни... При этом поэты прививают добродетели душе, искореняют пороки и делают людей, раз они избавлены от вожделений, достойными всякого почета и хвалы. И они делают это тем легче и успешнее, что стихи их в силу наслаждения, порождаемого размером и стройностью, охотнее слушаются, с большим удовольствием прочитываются, легче заучиваются, глубоко западая в души”.* Ф. Прокопович

1. Как выглядят цели чтения произведений поэтов, если перенести высказывание Ф. Прокоповича в план методики преподавания литературы? Какие цели ставил учитель Ф. Прокопович на своих уроках словесности?
2. Можно ли по данному высказыванию судить о том, какие стороны, элементы, особенности художественного текста Ф. Прокопович предлагал для самого серьезного рассмотрения, анализа? Если да, расскажите о них.

В-2. *“Стихотворение, которое услаждает, но не приносит пользы, является пустым и подобно ребячьей погремушке. То же, которое стремится быть полезным без услаждения, едва ли будет полезным. Ибо мы приступаем к чтению поэтов, увлеченные прелестью и изяществом стиля: в поисках удовольствия мы вместе с тем находим и пользу”.* Ф. Прокопович

1. О каком отношении к пониманию художественного текста, и о каком видении задач и целей обращения к нему читателя свидетельствует приведенное мнение?

2. Насколько актуально такое понимание художественного произведения для современной методики преподавания литературы? Может быть, мнение Ф. Прокоповича уже утратило актуальность для современной школы? Почему?

В-3. *“Как живописная картина, так Поэзия: она есть словесное изображение. Преизрядно, после Горация, употребляется Поэзия живописи, но стих я уподоблю краске, употребленной на живопись. Что изображено краскою, весьма есть различно от нее; равно и Поэзия всеконечно есть не стих: сей есть как краска, а Поэзия как изображенное ею.”* В. К. Тредиаковский

1. О каком понимании словесного искусства и, в частности, поэзии свидетельствует приведенная мысль?

2. Насколько представлены в приведенной цитате теоретические основы изучения произведений словесного искусства? Может ли иметь значение высказанное положение для современной методики преподавания? Если да, то в чем?

В-4. *“... В поэзии вообще две вещи надлежит примечать. Первое: материя, или дело, каковое пиита предпринимлет писать. Второе: версификацию, то есть способ сложения стихов. Материя всем языкам в свете общая есть вещь, так что некоторый оную за собственную токмо одному себе почитать не может, ибо правила поэмы эпической не больше служат греческому языку в Гомеровой “Илиаде” и латинскому в Вергилиевой “Энеиде”, как французскому в Вольтеровской “Генриаде”, итальянскому в “Избавленном Иерусалиме” у Тасса, и английскому в Мильтоновой поэме о потере рая. Но способ сложения стихов весьма есть различен по различию языков.”* В. К. Тредиаковский

1. Какая принципиально важная теоретическая мысль развивается в данном высказывании? Чем эта мысль важна при определении принципов преподавания изящной словесности?

2. Как в рассуждениях В. К. Тредиаковского (см. также зада-

ние В-3 и цитируемые труды) представлены теоретические основы изучения литературы?

3. Можете вы согласиться с тем, что труды ученого XVIII века “во многом определили будущие черты литературы как учебного предмета, имеющего своим основным источником прежде всего теорию и историю поэзии” (В. Ф. Чертов)?

В-5. *“Сочинитель слова тем обильнейшими изобретениями оное обогатить может, чем быстрейшую имеет силу воображения, которое есть душевное дарование с одною вещию, в уме представленною, купно изображать другие, как-нибудь с нею сопряженные, например: когда, представив в уме корабль, с ним воображаем купно и море, по которому он плавает, с морем – бурю, с бурю – волны, с волнами – шум в берегах, с берегами – камни и так далее. Сие все действует силою совоображения, которая, будучи соединена с рассуждением, называется остроумие”.* М. В. Ломоносов. 1748 г.

1. О каком понимании, каком отношении к произведениям сочинителя (писателя) говорил М. В. Ломоносов?

2. О развитии какой способности воспринимающего сознания говорил автор? Для современного читателя-школьника тоже важна способность “купно изображать” в своем сознании разные предметы, представленные сочинителем?

3. Как бы вы обозначили поднимаемую М. В. Ломоносовым проблему в современной методике преподавания литературы?

В-6. *“Мы учим здесь собирать слова, которые не без разбору принимаются, но от идей, подлинные вещи или действия изображающих, происходят и как к предложенной теме, так и к самим себе некоторую взаимную принадлежность имеют, что окажется через приличное оных сопряжение в следующей главе”.* М. В. Ломоносов

1. О каком понимании структуры художественного текста говорил М. В. Ломоносов?

2. Как мысли филолога XVIII века могут быть отражены в со-

временном преподавании, в сегодняшней трактовке художественного произведения?

В-7. *“Чистота штиля” речи “зависит от основательного знания языка, от частого чтения хороших книг и от обхождения с людьми, которые говорят чисто. В первом способствует прилежное изучение правил грамматических, во втором – выборание из книг хороших речений, пословий и пословиц... Что до чтения книг надлежит, то перед прочими советую держаться книг церковных (для изобилия речений, не для чистоты), от которых чувствую себе немалую пользу. Сие все каждому за необходимое дело почитать должно, ибо, кто хочет говорить красно, тому надлежит сперва говорить чисто и иметь довольство пристойных и избранных речений к изображению своих мыслей”.*
М. В. Ломоносов

1. О каком понимании необходимости и полезности чтения книг свидетельствует приведенное мнение?
2. Что в отношении целей и задач чтения вы могли бы назвать актуальным и для современной методики?

В-8. *“... Надлежит, взяв хорошие образцы как в прозе, так и в стихах, изъяснять в них темное, показывать связь и порядок мыслей, всякие красоты, особливо ж красоты выражения, присовокупляя к тому всегда правила, почти таким же образом, как стал бы изъяснять латинского писателя хороший учитель, разумеющий более, нежели один только язык. Сим образом ученик не только получит чувствование прекрасного, но и приобретет также довольное число правил, кои, извлечены будучи из примеров, покажутся ему ясными, удобными и пристойными и по сей же причине глубже впечатлеются в его разуме”.* Н. И. Новиков. 1784 г.

1. Как изложены в приведенном мнении принципы, по которым необходимо отбирать произведения для изучения их читателем-школьником? Сохранились ли эти принципы в

- практике современной школы? Если да, то в каком виде?
2. Какой путь рассмотрения, анализа художественного текста предлагает Н. И. Новиков? Этот путь актуален для современного учителя? Если да, то в чем?
 3. О каком отношении к художественному тексту и целям его изучения подрастающим поколением свидетельствует заключительная часть приведенного рассуждения?

В-9. *“Начинать нужно самыми легкими сочинениями, переменять роды слога, не упускать никогда из вида успех и способность слушателей и таким образом постепенно восходить выше. Такое предварительное упражнение сделает молодого человека способным понимать после правила в их связи, как порядочную науку. Большая часть оных будет уже ему известна из предшедшего практического наставления. Когда он потом поймет некоторые другие науки, особливо же главнейшее из философии, а между сим преимущественно имеющее ближайшее отношение к изящным наукам, то мало будет ему стоить труда размышлять о порядочной оных системе, особливо ж естьли и при том всякое правило пристойными примерами объясняемо и практически делается. Сей есть синтетический метод...”* Н. И. Новиков

1. Какие принципы изучения словесности изложены в этом рассуждении? Как эти принципы отражены в современной методике преподавания литературы?
2. Какие особенности сознания, восприятия человеком (особенно молодым) информации, в том числе и художественной, призывает использовать Н. И. Новиков при изучении истории и теории литературы?

В-10. *“На сей конец надлежит предпочитать прозаические сочинения, отчасти потому, что от стихотворцев не всегда можно надеяться столь же точной исправности мыслей, а отчасти потому, что стихотворческие сочинения снабдены многими украшениями, от которых с трудом должно обнажить мысли прежде, нежели мож-*

но будет философски их рассматривать. Если бы сей способ учения молодых людей ранее и чаще был употребляем, то впоследствии не столько бы трудны для них были математика, философия и другие науки, требующие более рассуждения, нежели памяти. Но обыкновенно пекутся только о памяти, не зная того, что при самых языках и истории, где она паче всего служит, во всяком случае так поступать должно, чтоб разум купно упрямился". Н. И. Новиков

1. Прокомментируйте это высказывание. В чем справедливость и в чем важность его рассуждений о своеобразии поэзии и прозы?
2. Какой принципиально важный аспект изучения произведений разной родовой природы подчеркивает автор?
3. Как в приведенном высказывании представлена специфика литературного образования подрастающего поколения?

В-11. "Бывает время преподавать порядочную систему правил; но и сии долженствует паки примерами быть объясняемы. Если же последнее будет делаяемо без первого, то ученики приобретут только многие знания о особенных красотах; но понеже таковые примеры обыкновенно должны извлекаемы быть из связи, то не получают они подробных понятий о целом сочинении, его плане, порядке и произведении; и при противоречии некоторых правил, которых во всяком случае в одно время наблюдать не можно, не будут они знать, с которой стороны в таких правилах способнее сделать исключение. Напротив того, при целых сочинениях удобнее усматривается, как разные предписания между собою совокупляемы и наполняемы быть могут". Н. И. Новиков

1. Какие принципы отношения к художественному тексту и условиям плодотворного изучения словесности выдвигает автор?
2. Какая роль отводится изучению теоретико-литературных проблем при обращении к художественному тексту?
3. Насколько высказанные мыслителем XVIII века идеи акту-

альны для современной методики преподавания литературы? Есть ли в них то, чего сегодня принять нельзя? Если да, то почему?

4. В чем главная методическая новизна подхода Н. И. Новикова к изучению и преподаванию словесности в российской школе?

В-12. *“Надобно отличать ученую методику от учебной. Ученый, излагая науку, увлекается только ею одной, не обращая никакого внимания на личность читателя или слушателя: он предлагает свою науку единственно тому, кто поймет его. Напротив того, педагог должен развивать, образовывать и упражнять способности учащихся: наука его только тогда имеет свою цену, когда прилична тем лицам, коим преподается”.* Ф. И. Буслаев. 1844 г.

1. Прокомментируйте эту мысль. Можете вы с ней согласиться или нет? Почему?

2. Для современной методики преподавания литературы имеет значение мнение Ф. И. Буслаева? Если да, то в чем оно заключается?

В-13. *“Самой природой указывается путь преподаванию; как у всех народов теория словесности составлялась вследствие изучения образцов, так и каждый ученик должен вступить в теорию через самостоятельное чтение”.* Ф. И. Буслаев

1. Что можно иметь в виду, говоря о природе, которой “указывается путь преподаванию”? Насколько это утверждение актуально и приемлемо для современной методики?

2. Современная методика преподавания литературы тоже исходит из того, что теорию словесности можно познать прежде всего через самостоятельное чтение образцов художественной литературы?

В-14. *“Читая и изучая образцы красноречия и по-*

эзии, учащийся знакомится с историей русской литературы, с характеристикой писателей, которым эти образцы принадлежат: он узнает авторов не по одним именам, месту и времени их рождения или смерти, но по их литературной жизни, по их разуму и сердцу, которые всегда проявляются в словесных творениях". А. Д. Галахов. 1842 г.

1. Какой путь, принцип изучения литературы утверждается в данном этом высказывании?
2. Актуальны ли для современной методики мысли ученого XIX века? Если да, то в чем это выражается?

В-15. *"Большинство преподавателей решило – по прочтении произведений новейших писателей приводить мнения, выраженные в современной литературе. Полагаю, что слово мнения надобно ограничить каким-нибудь прилагательным, например, разумные, основательные и т.п. А то ведь есть такие мнения, от которых сохрани Бог каждого человека, грядущего в мир, и в особенности сидящего на школьной скамье. Их необходимо или игнорировать, или опровергать; но полемика завлечет в суждения, лежащие вне гимназической сферы". А. Д. Галахов*

1. Какой принцип преподавания литературы утверждается в данном высказывании? Приемлем ли этот принцип в современной школе?
2. Согласны ли вы с тем, что "мнения", используемые в преподавании литературы, должны быть только "разумные" или "основательные"? Почему?
3. Вы тоже считаете, что это плохо, если возникшая в связи с анализом литературного произведения полемика выходит за пределы рассматриваемого литературного явления и даже за пределы урока, школы? Определите свою позицию.

В-16. *"Большинство преподавателей в высших классах требует почти исключительно разборов или изложения литературных произведений, как бы готовя*

учеников в журнальные рецензенты или как будто кроме сочинений нет иного материала для письменных упражнений в гимназии. В своем предубеждении к прежним методам они преследуют описания, рассказы и суждения, видя в них риторический хлам и забывая, что сами постоянно что-нибудь описывают и рассказывают или о чем-нибудь судят. Как же не приучить к тому же самому своих учеников?" А. Д. Галахов

1. Какое отношение к словесности представлено в данном случае? Можете вы согласиться с таким пониманием задач и содержания литературного образования? Почему?
2. В чем достоинства и недостатки "разборов или изложения литературных произведений"?
3. Какое место в литературном образовании школьников должны занимать "описания, рассказы и суждения"? С чем связана потребность в развитии способности к ним?

В-17. *"Цель изучения каждого предмета ясно обозначается границами этого предмета, за которые оно не имеет права выходить. Преподаватель русского языка обязан заниматься с своими учениками русским языком, и ничем больше; преподаватель словесности – словесностью, и ничем более. Все прочие цели, которыми любят задаваться многие педагоги, не только необязательны, но весьма вредно отзываются на их прямом деле".* А. Д. Галахов

1. Выскажите свое мнение относительно того, как А. Д. Галахов определял "цель изучения каждого предмета", в том числе и литературы.
2. Можно ли согласиться с мыслью о границах предмета, за которые непозволительно выходить? Как современная методика относится к данной проблеме?

В-18. *"Вся цель науки достигнута, наконец, системы знаний, но пусть эта система будет не один мертвый остов, пусть воспитанник поймет ее, участвуя сам при ее построении. Я думаю, что нет ничего вреднее,*

как, набивая голову определениями, беспрестанно закручивать ум в эту систему, подобно тюку с товарами. Надо всегда знать, сколько способен усвоить ее воспитанник по степени своего развития". В. И. Водовозов. 1886 г.

1. Что означает понятие система знаний по отношению к литературному образованию?
2. Как вы представляете участие самого учащегося в построении системы знаний по литературе?
3. Прокомментируйте мысль ученого XIX века о том, при каких условиях система знаний будет эффективной в литературном образовании школьника.

В-19. *"Мы соглашаемся, что в занимающем нас вопросе о применении литературы к вопросам жизни довольно трудно стать на верном пути: тут необходимо хорошо знать и жизнь, и детскую природу, а наши педагоги при своей кабинетной науке очень мало знакомятся и с тем, и с другим. При таких условиях легко впасть в дешевую сентиментальность, какою наполнены немецкие книги, имеющие в виду применение знания к нравственному развитию детей". В. И. Водовозов*

1. Как вы понимаете мысль "о применении литературы к вопросам жизни"? Насколько такое применение оправдано в современной школе?
2. Что вы понимаете под нравственным развитием детей? Считаете ли вы, что знания способствуют такому развитию? Как данная проблема решается современной методикой преподавания литературы?

В-20. *"Ясно усвоив точку зрения, к которой привело все развитие нашей литературы, ему остается по степени детского понимания распределить свой материал на определенные группы. Педагогическое правило здесь одно: "Что детям непонятно, то для них бесполезно, если не вредно". Мы не очень настаиваем на*

этом правиле, потому что воспитатель здесь легче всего может быть обвинен в недостатке педагогического такта, (благо, далось нам это слово), тогда как в его знаниях и добрых намерениях, быть может, никто не решится усомниться. Читатель увидит, что здесь дело идет вовсе не о том, чтоб развивать холодный скептицизм, а, напротив, о том, чтоб утвердить веру в лучшие нравственные начала жизни, дав их усвоить в наиболее простой форме". В. И. Водовозов

1. Какой принцип преподавания связан с необходимостью "распределить свой материал на определенные группы"? Остался ли этот принцип или его элементы в современной методике преподавания литературы?
2. Можете вы согласиться с правилом о понятности и бесполезности изучаемого в школе материала?
3. Верно ли, что "лучшие нравственные начала" благодаря литературе учащийся может "усвоить в наиболее простой форме"? Если да, как вы это понимаете?

В-21. *"Преподавателю необходимо, нужно выяснить достоинство тех познаний, какие он будет переливать из круга своей науки, достоинство трудов, которые он намерен задавать ученику в работе над передаваемым материалом, и, наконец, достоинство тех способов, которые он будет употреблять для развития, определив при этом, какие силы духа или способности в состоянии развивать его учебный предмет". В. Я. Стоюнин. 1864 г.*

1. Какое значение можно вкладывать в понятие "достоинство", когда речь идет о познании, связанном с литературой?
2. Что вы понимаете под достоинством способов, которые учитель употребляет для развития своих учащихся?
3. Какую направленность литературного образования школьников предлагает автор?

В-22. *"Преподаватель должен весьма добросовестно относиться к предмету своего учения: он не должен*

руководствоваться теми официальными восторгами, с которыми иные педагоги хотят у нас связать даже нравственное развитие. Они убеждены, что страдает нравственность учеников, если учитель не будет восторгаться тем, чем восторгались наши деды и чем они сами стараются подогреть свой патриотизм. Для этого они хотят даже ограничить преподавание простым чтением произведений и казенными похвалами их, которые должны непременно повторять и ученики с голоса наставника, а если бы кто-либо из учеников вздумал усомниться в достоинстве восхваляемого, то такого считают уже испорченным и на пути к нигилизму". В. Я. Стоюнин

1. Это плохо, если учеников заставляют "восторгаться тем, чем восторгались наши деды"?
2. Почему нельзя ограничить преподавание литературы "простым чтением произведений" и пусть не "казенными", но "похвалами"?

В-23. *"... Для нас важно не само содержание, а работа ученика с ним и над теми вопросами, которые связываются с разбором поэтического произведения. Вот этот-то смысл его мы называем истинным познанием, так как оно объясняет человеку его самого, включает в себе силы развивать его умственно, нравственно и эстетически". В. Я. Стоюнин*

1. Как вы понимаете мысль о том, что в изучении художественного произведения "важно не само содержание, а работа ученика с ним и над теми вопросами, которые связываются с разбором поэтического произведения"? Можете вы согласиться с таким пониманием задач литературного образования на современном этапе? Почему?
2. Насколько справедливо видеть в литературном образовании прежде всего возможности развивать ученика "умственно, нравственно и эстетически"?

В-24. *"Не говорим уже о капитальных произведениях изящной литературы; в самом простом рассказе может*

быть много глубоких психологических задач, которые разрешаются наглядно и просто. И разве можно пренебрегать такими вопросами жизни при воспитании, которое готовит человека для разумной жизни? А если словесность видит свое главное назначение в изображении жизни, то как же можно будет избегать этого, занимаясь словесностью?" В. Я. Стоюнин

1. Насколько справедливым показалось вам разделение произведений, изучаемых в школе, на капитальные и самые простые рассказы? Можно ли провести такое разграничение, обратившись к ныне действующим программам по литературе? Если да, приведите примеры.
2. Согласны ли вы с тем, что обращение школьника к художественным текстам должно способствовать разрешению "глубоких психологических задач", которые, благодаря этому тексту "разрешаются наглядно и просто"?
3. Как бы вы ответили на два вопроса, которыми завершается приведенное высказывание?

В-25. *"Единственное средство помочь... неудовлетворительности дела" преподавания словесности – "в расширении практических занятий": "Если находят нужными такие практические занятия для физики, если находят невозможным дать понятие о ботанике без какого-нибудь гербария, то преподавание словесности остается бесплодно без практических занятий. Мы понимаем здесь вовсе не описание сочинений, бывшее обязательным для учеников высших классов и ставившее их иногда в крайне затруднительное положение. Эти сочинения, упрощенные по возможности для ученика, которому следует давать только сюжеты, ему совершенно знакомые, могут быть полезны, приучая его писать свои мысли; но они мало оказывают пользы самому развитию. Практические занятия, о которых мы говорим, должны состоять в чтении". А. Н. Пыпин. 1862 г.*

1. Что означает на практике требование методиста давать ученику старших классов для сочинений "только сюжеты,

ему совершенно знакомые”? Насколько справедливо такое требование? Имеет ли место предлагаемый подход к сочинениям в современной школе? Если да, то как он проявляется на практике?

2. Как вы представляете себе практические занятия, состоящие в чтении? Практикует ли современная школа проведение таких практических занятий? Если да, расскажите о методике их проведения.

В-26. *“Преподавание должно дать ученикам знакомство с народным эпосом, его мифологическим значением, развитием новых христианских преданий и новой популярной христианской литературы, словом, провести в истории древней литературы не только историю церковного развития и церковных писателей, но и развитие народных понятий под всеми влияниями, определившими их характер. Это изложение, передающее одни существенные результаты, а не спорные вопросы современного изучения, будет для воспитанника прекрасным предисловием к изучению новой литературы, представляющей другой – и для нас, конечно, важнейший – фазис национальной истории”.* А. Н. Пыпин

1. Как вы поняли предлагаемый принцип преподавания древней литературы? В чем смысл такого преподавания?

2. Насколько справедливо мнение о необходимости излагать учащимся “одни существенные результаты, а не спорные вопросы современного изучения” памятников древней литературы? Как этот вопрос решается современной методикой преподавания литературы?

3. Почему именно новая литература передает важнейший фазис национальной истории? Не умаляется ли таким образом вся предшествующая национальная история, в том числе и литературная?

В-27. *“... Изучение древнего народа в проявлениях его богатырской и религиозной поэзии и популярных книг будет необходимым дополнением к преподаванию русской истории, которая в то же время должна будет,*

конечно, отказаться от голой истории одного государства и завоеваний, одного правительства и централизации. За этим введением будет следовать такая же документированная история новой литературы – история, проведенная последовательно по самим произведениям литературы”. А. Н. Пыпин

1. Что означает “изучение древнего народа в проявлениях его богатырской и религиозной поэзии”? Обращается ли современная школа к такому изучению? Если да, то в каких формах?

2. Чем может быть вызвано понимание изучаемых литературных памятников в качестве дополнения “к преподаванию русской истории”? Насколько справедливо такое понимание? Как трактуется современной методикой вопрос о взаимоотношениях литературы и истории?

В-28. *“... Знакомство с чужими литературами – главным образом, конечно, с некоторыми европейскими – должно быть поставлено гораздо шире и притом с иной точки зрения. Изложение европейской литературы или истории литературы вообще может быть одним из самых полезных предметов гимназического обучения; и в характере изложения литературы в гимназии должно вообще преобладать вовсе не теоретическое, но историческое направление”.* А. Н. Пыпин

1. Почему изучение “европейской литературы или истории литературы вообще может быть одним из самых полезных предметов”? Сохранила ли свою актуальность эта мысль для нашего времени?

2. Чем в преподавании литературы отличаются теоретическое и историческое направления? Насколько справедливо мнение о целесообразности исторического направления при изучении европейской литературы? Какое направление принято современной методикой преподавания?

В-29. *“Педагогическая литература вступалась за чтение авторов, но чаще только ради практического*

метода, который неизбежен при их изучении. На практике литературные произведения беспощадно обращались в грамматический пример или “образец” словесности; при этом забывалось, что как теория, так и история словесности имеют собственный центр вне изучаемого автора и невольно влекут к своему центру внимание учащегося, приучая смотреть на литературное произведение только как на пример или источник.

Поэтому непосредственное изучение литературных произведений, которого тщетно добивались программы, получит применение в учебной практике только тогда, когда будет понято, что оно должно составлять самостоятельное дело русского класса, и не может быть заменено изучением грамматики, стилистики, теории прозы и поэзии или истории литературы с помощью этих примеров”. Л. И. Поливанов. 1875 г.

1. Как вы понимаете мысль о том, что “как теория, так и история словесности имеют собственный центр вне изучаемого автора”? Можете ли вы признать справедливость этого утверждения? Если да, то в чем заключается сущность этого “центра”?

2. Что плохого в том, что учащихся приучают “смотреть на литературное произведение только как на пример или источник”, если с его помощью занимаются изучением грамматики и стилистики?

3. Как вы понимаете мысль о том, что “непосредственное изучение литературных произведений... должно составлять самостоятельное дело” и не может быть заменено изучением “теории прозы и поэзии или истории литературы с помощью этих примеров”? Можете вы согласиться с тем, что такое понимание чтения правомерно? Если да, то каким образом, на основе чего можно будет изучать теорию и историю литературы?

В-30. “... Нужно ли руководить ученика в понимании читаемого? – и полагаю, что положительное решение этого вопроса потребует со стороны учителя известного действия – чтения и изучения с учениками

литературных произведений.

Только при исполнении этого требования литературное произведение по праву становится важным образовательным средством и приготовит в ученике человека грамотного в обширном смысле этого слова”.

Л. И. Поливанов

1. Что понимал методист под чтением и изучением литературных произведений в школе, если судить по приведенному размышлению? Насколько такое понимание, на ваш взгляд, правомерно и современно? Обоснуйте свой ответ.
2. Можете вы согласиться с тем, что главной целью школьного чтения и изучения литературных произведений Л. И. Поливанов считал воспитание “в ученике человека грамотного в обширном смысле этого слова”? В чем сегодняшняя методика преподавания литературы видит такую цель?

В-31. *“Очевидно, литературное произведение избрано предметом изучения в силу своих обязанностей как отдельного предмета. Оно может иметь сложное содержание и потому непременно послужит каждой науке, которая может обратиться за содержанием к этому произведению, но обязательная сила его не в этом.*

Потому дидактика должна, прежде всего, оправдать законность какого-либо произведения в ряду изучаемых в школе и, как скоро законность его оправдана, позаботиться об его сохранении от мытарств практического метода, и если она внесла басню Крылова, летопись Нестора или оду Горация в свою программу наряду с русской и латинской грамматикой, то пусть ясно поставит свои требования при изучении этих произведений и даст хрестоматию, по которой возможно такое изучение, начиная с низшей ступени обучения до высших, где хрестоматия сменяется изданием авторов”. Л. И. Поливанов

1. Как вы понимаете мысль об обязанностях литературного произведения как отдельного предмета? В чем заключаются эти “обязанности”?
2. Что означает “оправдать законность какого-либо произ-

ведения в ряду изучаемых в школе”? Существует ли такое оправдание в современной школе? Если да, то в чем оно заключается?

В-32. *“Постараемся же теперь объяснить, в чем именно должно выразиться желательное литературное образование учащихся... или, другими словами, к какому результату должно привести все преподавание словесности, т.е. языка, теории прозы и поэзии и истории литературы.*

1) Чтение вслух вполне ясное, осмысленное, с правильной постановкой голоса и возможным его развитием со стороны тонов, гибкости и звучности.

2) Знание наизусть с выразительным произношением возможно большего количества образцов стихотворных и наиболее характерных, по крайней мере, из следующих русских поэтов: Державин, Ломоносов, Хемницер, Дмитриев, Крылов, Жуковский, Батюшков, и особенно: Пушкин, Грибоедов, Кольцов, А. Майков и несколько иностранных, например: Шекспира, Байрона, Шиллера, Гете. При правильном распределении этих занятий по всем классам, о чем скажем ниже, общее число всех образцов, известных учащимся наизусть, к окончанию гимназического курса должно достигать, приблизительно, до двухсот.

3) Развитие дара слова, т.е. свободной, логически последовательной, возможно красивой устной речи (передача содержания известных литературных произведений эпических и драматических, а также рассуждений или лучших критических образцов, равно как и связный, последовательный, без всяких вопросов, ответ по той или другой части курса теории словесности или истории литературы) ...” В. П. Острогорский. 1884 г.

1. В чем смысл знания наизусть “с выразительным произношением возможно большего количества образцов стихотворных”? Есть ли стремление к такому виду литературного образования школьников в современной методике?
2. Как должно быть построено литературное образование,

чтобы оно способствовало развитию “дара слова”? Какова, на ваш взгляд, цель обучения учащихся передаче “содержания известных литературных произведений”, “рассуждений или лучших критических образцов”? Стоит ли такая задача перед литературным образованием школьников сегодня или она устарела?

В-33. 4)¹ *“Письмо совершенно правильное, гладкое и легкое со стороны слога, на котором видно было бы влияние литературных образцов; умение и привычка справляться с сочинением на заданную, конечно, на знакомом материале, тему. Такое сочинение, приблизительно в объеме не более листа, написанное юношей в два-три часа, вполне покажет его развитие и владение языком.*

5) Знакомство, вполне определенное и основанное непременно на знании образцов, со всеми главнейшими положениями теории словесности как науки, а также хотя бы элементарными понятиями из логики и психологии, без которых совсем немислимо ни знание теории, ни собственное суждение о произведениях литературы”. В. П. Острогорский

1. Каким должно быть “влияние литературных образцов”, чтобы способствовать обучению навыкам письма, “совершенно правильного, гладкого и легкого со стороны слога”? Ставит ли перед собой такую задачу современное преподавание литературы? Если да, то в чем это конкретно выражается?

2. В чем, на ваш взгляд, цель и смысл знакомства “со всеми главнейшими положениями теории словесности как науки”? Каким образом современная методика преподавания литературы решает этот вопрос?

В-34. *“Историческое знакомство с главнейшими моментами русской литературы, преимущественно новой, с Пушкина и Грибоедова, и биографиями писателей, причем главным образом знакомство с писателем должно сводиться к решению трех главнейших во-*

¹Продолжение текста задания В-32

просов: а) как смотрел поэт на свое собственное дело поэзии, свое поэтическое призвание; б) как смотрел на жизнь, т.е. как к ней относился, с каким чувством, какие стороны жизни, светлые или темные, изображал, и с) что именно своею деятельностью внес в литературу, т.е. какие живые типы, изображение каких именно явлений жизни или какое особое направление. Думаем, что при разумной постановке дела от оканчивающего гимназический курс юноши должно требовать знания наиболее образовательных писателей и иностранных, а именно следующих: Гомера, Софокла, Феокрита, Еврипида, Горация, Вергилия, Данте, Сервантеса, Шекспира, Мольера, Лессинга, Шиллера, Гете, Байрона, Вальтера Скотта и Диккенса". В. П. Острогорский

1. Насколько справедливым показалось вам предлагаемое понимание истории литературы? В чем такое понимание устарело и в чем оно по-прежнему актуально?

2. Соответствует ли требование знать то, "как смотрел поэт на свое собственное дело поэзии", "как смотрел на жизнь", "что именно своею деятельностью внес в литературу" современным представлениям об истории литературы?

3. Как вы понимаете определение "образовательный писатель"? Выделяют ли таковых современные программы по литературе? Если да, то в чем смысл такого выделения?

4. Дайте общую характеристику представлениям В. П. Острогорского о том, к какому результату должно привести все преподавание словесности.

В-35. *"Чтобы с успехом взять на себя руководство литературным образованием юношества,... учитель, прежде всего должен быть человеком образованным, развитым возможно более всесторонне, до некоторой степени энциклопедистом, потому что художественная литература касается самых разнообразных сторон и настроений души, самых различных явлений жизни человека и даже природы по отношению к последнему". В. П. Острогорский*

1. Какое содержание вы вкладываете в понятие "развитым возможно более всесторонне", что означает для учителя быть энциклопедистом?

2. Можете вы согласиться с тем, что учитель, занимающийся “литературным образованием юношества”, должен быть “развитым возможно более всесторонне”, быть “до некоторой степени энциклопедистом”? Убедительна ли ссылка на то, что “художественная литература касается самых разнообразных сторон и настроений души”?

В-36. *“... Для того, чтобы на самом деле выдвинуть воспитательную задачу преподавания, надо решительно вычеркнуть всякие попытки перемещения внимания к слову и форме, надо отказаться от курса формальной логики, от так называемой теории словесности, или разыскивания в поэтических произведениях “тропов и фигур”, и заменить их основами современной научной, эмпирической психологии и психологии художественного творчества, надо от боязни всякой критики вообще перейти к прямому указанию на необходимость всестороннего критического разбора читаемых произведений; в таком случае пришлось бы воздержаться от одностороннего искания в указанных произведениях новейшей литературы “эпических и исторических преданий”, “метафизических мотивов” и “пейзажных” элементов творчества, т.е. формальных элементов”. Ц. П. Балталон. 1891 г.*

1. Чем можно обосновать отказ от “внимания к слову и форме” изучаемых литературных произведений? Разве такое внимание противоречит воспитательной задаче преподавания? Что вы знаете о том, как решается вопрос о соотношении воспитательного и теоретического начал в изучении литературного произведения в школе современной методикой преподавания литературы?

2. В чем, если судить по приведенному высказыванию, Ц. П. Балталон видел сущность воспитательной задачи преподавания? Изменилось ли представление об этой задаче в современной методике? Если да, то в чем?

В-37. *“Стремление преждевременно навязать детям литературный язык, на котором они не могут ни понимать, ни говорить, или внушить им поэтиче-*

ский стиль отживших литературных школ скрывает в себе ничем не оправдываемое пренебрежение к интересам юношеского развития.

Что должен почувствовать учитель при виде двенадцатилетнего мальчугана, отвечающего наизусть стихи из классной хрестоматии? Этому свежему, краснощекому мальчику с бойким шаловливым взглядом при виде фруктового дерева в саду так и хочется, конечно, взобраться на него и набить себе полные карманы фруктов, между тем своему учителю в классе он произносит наизусть слова поэта:

*Когда волнуется желтеющая нива,
И свежий лес шумит при звуке ветерка..."*

Ц. П. Балталон

1. В каком случае происходит преждевременное навязывание учащимся литературного языка? Может быть, без такого навязывания литературное развитие учащихся вообще невозможно?

2. К какому чтению, какому подбору художественных текстов призывал Ц. П. Балталон, рассказывая о двенадцатилетнем мальчугане, читающем наизусть стихи М. Ю. Лермонтова, однако представляющем себе при этом совершенно другие (шаловливые) картины? Учитывает ли отмеченную особенность детской психологии современная методика преподавания литературы? Если да, то каким образом?

3. Как бы вы ответили на вопрос, заданный Ц. П. Балталоном?

В-38. *“Классические произведения всеобщей и русской народной и искусственной литературы должны, конечно, в той или другой форме и методической обработке входить в область детского чтения, но этим материалом следует пользоваться гораздо умереннее, осторожнее и обдуманнее, нежели это делалось по традиции и отчасти по необходимости до настоящего времени. В современной педагогической атмосфере чувствуется необходимость внести в этом отношении решительную перемену, выражением которой могут служить слова: классическая литература взрослых – для юношей и взрослых, классическая детская литература – для детей: каждому свое и в свое время”.* Ц. П. Балталон

1. Что на практике должна включать методическая обработка классических произведений, вводимых в круг детского чтения? Нужна ли такая обработка современной школе?
2. Что означает на практике требование методиста XIX века "умереннее, осторожнее и обдуманнее" пользоваться в школьном обучении материалом классической литературы?
3. Как вы поняли принцип, выдвигаемый Ц. П. Балталоном: "классическая литература взрослых – для юношей и взрослых" и т.д.? Действует ли этот принцип в современной практике преподавания литературы? Если да, проиллюстрируйте свой ответ примерами.

В-39. *"Установить содержание и задачи истории литературы весьма трудно, а как только мы начнем думать об истории литературы как предмете преподавания в средней школе, то дело еще осложняется стремлением некоторых педагогов сделать историю литературы просто иллюстрацией разных моральных воззрений, иногда очень личных, которые преподаватель желал бы передать своим ученикам. Спешим огорчиться, что мы отнюдь не исключаем желательности морального влияния, которое может оказать наша литература на юношество: мы только не думаем, чтоб ее можно было низводить до простой иллюстрации тех моральных взглядов, которые разделяет преподаватель или которые ему указывает какая бы то ни было из господствующих у нас партий, во власти которой случайно может находиться школа".*
А. Д. Алферов. 1911 г.

1. В чем состоит трудность определения содержания и задач истории литературы? Установлены ли они в современной практике преподавания?
2. В каком случае литература как вид искусства становится "иллюстрацией разных моральных воззрений"? Что отрицательного в таком понимании, в таком отношении к литературе?

В-40. *В связи с изучением истории литературы в школе "Следует отбросить мысль о какой-либо идее, объединяющей историко-литературный процесс, рав-*

но как и выяснение каких-либо законов, управляющих этим процессом, как вопросы слишком спорные, невыясненные и вопросы отдаленного будущего даже и в самой науке об истории литературы.

Нужно сделать это и потому, что всякие отвлечения в истории, хотя и допустимые, могут дойти до сознания учащихся и быть восприняты ими не внешне только тогда, когда из рассмотрения достаточного количества живых и конкретных явлений истории в них пробудится не навязанный извне собственный интерес к историческому процессу. Обобщение есть вторая ступень изучения; можно, прежде всего, обратиться к материалу, на котором такое обобщение может быть построено, а затем уже указать основания для некоторых предположений, которые можно сделать, опираясь на живой и заинтересовавший учащихся материал". А. Д. Алферов

1. Можете вы согласиться с тем, что, к примеру, современная школа должна "отбросить мысль о какой-либо идее, объединяющей историко-литературный процесс", а также отказаться от выяснения "каких-либо законов, управляющих этим процессом"? Как эта проблема решена (если она решена) в современной методике преподавания литературы?
2. Справедливо ли утверждение о том, что явления и факты истории развития литературы в школе "могут дойти до сознания учащихся и быть восприняты ими" только внешне? Можно ли согласиться с упованием автора на пробуждение собственного интереса к историческому процессу?
3. Как вы поняли мысль об обобщении как второй ступени изучения? Согласны ли вы с тем, что только на этапе обобщения, "опираясь на живой и заинтересовавший учащихся материал", можно делать некоторые предположения в связи с историей литературы?

В-41. *"В истории литературы как в одной из ветвей истории в широком смысле необходимо также прежде всего дать почувствовать юношеству жизненную сторону факта, дать возможность его пережить, определить собственное отношение к нему, и*

по мере того как будет накапливаться достаточное количество этих явлений в сознании учащегося, параллельно указывать ему связь между этими явлениями, привлекая и его самого к посильным выводам об этой связи; причем, если мы только хотим действительно сохранить у учащегося верное, хотя элементарное, но научное представление об изучаемых явлениях, необходимо постоянно ему указывать, что то, что он знает, и то, о чем размышляет в этой области, есть только ничтожная часть огромного, сложного явления, которое глубже ему будет известно впоследствии и над которым еще предстоит очень большая работа людям науки". А. Д. Алферов

1. Что означает в истории литературы "дать почувствовать юношеству жизненную сторону факта"? В чем заключается целесообразность того, чтобы дать возможность учащемуся "пережить" такой факт литературной истории, "определить собственное отношение к нему"? Согласны ли вы с тем, что раскрытие жизненной стороны факта и возможность его "пережить" являются главными задачами изучения истории литературы сегодня?

2. Как вы понимаете мысль о том, что учащемуся необходимо дать "хотя элементарное, но научное представление об изучаемых явлениях"? Каким образом в практическом преподавании литературной истории можно дать учащемуся понять, что "то, что он знает, и то, о чем размышляет в этой области, есть только ничтожная часть огромного, сложного явления"? Проиллюстрируйте свой ответ примерами.

В-42. *"... Изучение литературы развивает представления учащихся, что совершенствует самую способность понимания. Словесные образы, или внешняя форма произведения, вызывают в сознании читающего соответствующие представления; последние, так сказать, применяются к словесным образам; и чем более представления применяются к словесным образам в их разнообразных комбинациях и соотношениях, тем более становятся многообъемлющими самые представления, т.е. тем более расширяется возмож-*

ность их применения в различных случаях, а следовательно, тем более увеличивается способность понимания...” В. В. Данилов. 1917 г.

1. Можете вы согласиться с тем, что изучение литературы “совершенствует самую способность понимания”? Если да, то какими в связи с этим должны быть принципы преподавания литературы как учебного предмета?

2. Насколько верной представляется вам диалектика “взаимотношений” внешней формы произведения и сознания читающего школьника? Какие акценты, если следовать логике В. В. Данилова, должен расставить учитель литературы при анализе художественного текста?

В-43. *“Представления, возникающие под влиянием произведения, относятся к области личного опыта читателя, и таким образом в сферу этого опыта вносятся некоторая связь: целый ряд представлений ассоциируется в одну связную цепь под влиянием какого-либо одного образа или суждения. Этим упорядочивается и приводится в стройность мирозерцание ученика. Вообще литература может быть одним из средств создания гармонии и единства представлений, в силу присущего ей идеального характера, не в нравственном смысле, как попросту понимают это некоторые педагоги, а в смысле характера творческих концепций писателя”.* В. В. Данилов

1. Прокомментируйте мысль о представлениях, возникающих под влиянием произведения. Как вы понимаете мысль о том, что “целый ряд представлений ассоциируется в одну связную цепь под влиянием какого-либо одного образа или суждения”? Согласны ли вы с ее справедливостью? Почему?

2. В чем заключается идеальный характер литературы, как его понимал В. В. Данилов (“в смысле характера творческих концепций писателя”)? Каковы возможности создания посредством литературы “гармонии и единства представлений” учащихся? Каким в связи с этим должно быть само преподавание литературы как учебного предмета?

В-44. *“Не заучивание по учебнику фактов истории литературы, не слушание хотя бы и блестящих, и интересных лекций, или, как говорят в средней школе, объяснений преподавателя, развивающее, если последние становятся системой, умственный паразитизм, будет иметь педагогическое значение в деле изучения литературы, а только работа над самим текстом произведения, его логический и критический анализ достигнут той цели, которую должна себе поставить школа, именно – развитие умственных способностей учащегося”.* В. В. Данилов

1. Насколько справедливо определял автор цель, “которую должна себе поставить школа”, а значит и литература как один из предметов школьного изучения?

2. Можете вы согласиться с тем, что определенная В. В. Даниловым цель не может быть достигнута через заучивание “по учебнику фактов истории литературы”, а также слушание лекций и объяснений преподавателя? Если да, то почему?

3. Какое содержание вы вкладываете в понятие “работа над самим текстом произведения”?

В-45. *“Одним из важнейших этапов классного чтения является, конечно, разбор, осуществляющий не только аналитические, но и, непременно, синтетические задания. Если на какой-либо стадии происходит творческая работа класса и отдельных учащихся, то это по преимуществу во время разбора, а в дальнейшем – во время иллюстрирования, которое, однако, уже основывается на завоеваниях предшествующего разбора”.* Н. М. Соколов. 1928 г.

1. Как вы представляете себе “аналитические” и “синтетические” задания? В каких случаях, на каких этапах анализа художественного текста используются те и другие?

2. Как вы понимаете мысль о том, что “если на какой-либо стадии происходит творческая работа класса и отдельных учащихся, то это по преимуществу во время разбора”? Можете вы согласиться с ее справедливостью? Почему? Что в таком случае вообще можно понимать под “творческой работой”?

В-46. *“Сознание целостности произведения, его органического единства отнюдь не должно разрушаться нашим разбором, и современная методика чтения с ее стремлением придать чтению творческий характер делает, конечно, гораздо больше для эстетического воспитания молодежи, чем диктуемая некоторыми методистами система пассивного восприятия текста. Нельзя отрицать того, что традиционное “обязательное чтение” могло и должно было вредить впечатлению от произведения хотя бы уже одним чисто аналитическим подходом к нему. Чтение по ролям, разбор частей, деталей – все это неизбежно разлагало и отдельные образы произведения, и самый образ его единства и целостности. Наша задача заключается в сохранении всего того доброго, что может дать анализ, но при непременно условии – сочетать его с синтетическим подходом”.* Н. М. Соколов

1. В каком случае анализ художественного текста в школе может разрушать его целостность и органическое единство?
2. В чем заключается “система пассивного восприятия текста”? Встречалась вам такая система в трудах методистов XIX – начала XX века? Если да, как вы поняли ее сущность.
3. Что “доброе” может дать анализ литературного произведения читательскому восприятию учащихся?

В-47. *“Мы должны с детьми хотя бы в самой слабой степени проделывать литературные эксперименты над литературными образами, помещая их в другие жизненные обстоятельства, комбинируя их с другими лицами, словом, восстанавливая в некоторой степени творческую работу писателя, отобразившего и сгустившего богатый материал до размеров данного произведения”.* Н. М. Соколов

1. В чем смысл тех литературных экспериментов, о которых писал Н. М. Соколов? Если давать учащимся возможность помещать героев литературных произведений “в другие жизненные обстоятельства, комбинируя их с другими лицами”, то не будет ли это слишком вольным выходом за пределы изучаемого текста?

2. Согласны ли вы с тем, что через такие литературные эксперименты можно восстановить “в некоторой степени творческую работу писателя”? Если да, покажите на примерах то, как это можно сделать: проведите такие литературные эксперименты с героями И. С. Тургенева или Ф. М. Достоевского, М. А. Шолохова или В. В. Набокова.

В-48. *“... Первым фактором в методике является предмет, художественная литература; природа литературы раскрывается в понятиях образности, эмоциональности, в сложной системе ее проблем, в ее методе (мышление в образах). Второй фактор таков: все эти качества литературы мы используем для целей роста и развития нашего ученика, в соответствии с теми задачами, которые поставлены перед нами нашей советской общественностью, советской педагогикой в широком смысле слова. Но выполнение этих задач в плане урока литературы будет тогда наиболее продуктивным и рациональным, когда они разрешатся на материале литературы и методами, сродными искусству слова. Искусство учителя заключается в умении пользоваться первым и вторым факторами в их органическом единстве.*

Третьим фактором, на котором базируется методика, является ученик. Обучение есть форма общения между учителем и учеником, обучение будет продуктивным лишь в том случае, если учитель организует класс и держит его в руках, если он заставляет учащихся думать и действовать”. М. А. Рыбникова

1. Прокомментируйте, как автор определяет факторы методики преподавания литературы. В чем логика такого определения? Можете вы с этим согласиться? Почему?

2. Каковы задачи методики преподавания литературы в связи с “целями роста и развития” ученика? Изменились ли эти задачи в наше время? Если да, то в чем заключаются эти изменения? Как вы поняли мысль о том, что задачи “роста и развития” учащихся должны разрешаться “на материале литературы и методами, сродными искусству слова”? Расскажите о сущности таких методов.

3. Что значит для учителя-словесника держать класс в руках, заставлять “учащихся думать и действовать”?

В-49. *“Методические приемы диктуются природой художественного произведения: лирическое произведение желательно дать в художественном чтении, в музыкальной обработке; драматическое произведение читается в лицах, смотрится на сцене, обсуждается в его сценическом воплощении; в романе разбирается система образов, сложный его комплекс; чтение романов следует сопровождать художественной иллюстрацией. Каждый писатель требует своей формы добавочного воплощения”.* М. А. Рыбникова

1. Можете вы согласиться с тем, что “методические приемы диктуются природой художественного произведения”?
2. Какое содержание вы вкладываете в понятие художественное чтение? Что дает восприятию лирического текста его художественное прочтение? Как может быть использован предлагаемый принцип отбора методических приемов при изучении драмы, если у учителя нет возможности представить школьникам пьесу “на сцене”, “в сценическом воплощении”?
3. Какую роль должна выполнять художественная иллюстрация при чтении романа?

В-50. *“Каждое произведение должно быть прочитано и разобрано согласно его природе. Балладу можно разбирать с помощью плана, но вряд ли следует планировать лирическое стихотворение. Маленький рассказ читается и разбирается в полном его объеме, из романа мы выбираем отдельные, ведущие главы и одну из них читаем в классе, другую дома, третью тщательно разбираем и пересказываем близко к тексту, четвертую, пятую, шестую разбираем в более быстром темпе и пересказываем кратко, отрывки из седьмой и восьмой глав даются в форме художественного рассказа отдельными учениками, эпилог рассказывает классу сам учитель. Загадка отгадывается и повторяется наизусть, пословица объясняется и сопровождается житейскими примерами, басня разбирается в расчете на осознание выраженной в ней морали”.* М. А. Рыбникова

1. Какое содержание вы вкладываете в понятие природа художественного произведения? Можете вы согласиться с тем, что в соответствии с этой природой “должно быть прочитано и разобрано” каждое произведение?
2. В чем смысл составления плана баллады и насколько такой прием работы соответствует ее художественной природе? Можете вы согласиться с тем, что нецелесообразно составление плана лирического стихотворения? Почему?
3. Можно ли согласиться с тем, как предложено изучать роман?

В-51. *“Методы занятий по литературе в современной школе не меньше, чем задачи преподавания, нуждаются в пересмотре и уточнении.*

Наиболее существенный порок, наблюдаемый на уроках литературы, – недостаточное внимание учителя к художественному произведению, к его непосредственному воздействию на учащихся и в связи с этим недостаточное внимание и к ученику как читателю, к своеобразию его восприятия и понимания литературного текста. Догматизм, утомительное однообразие, трафаретность – вот что еще сохранилось у нас в преподавании литературы и в чем часто нас справедливо упрекают. Подобные недостатки недопустимы в преподавании любого учебного предмета, в занятиях же по литературе, выдвигающих на первый план задачи морально-эстетического воспитания, вред их проявляется с особой силой”. В. В. Голубков. 1938 г.

1. В чем проявляется и по какой причине может возникать “недостаточное внимание учителя к художественному произведению”? Что вы понимаете под непосредственным воздействием художественного текста на учащихся? Каким образом учитель может наблюдать, фиксировать моменты такого воздействия?
2. Нуждаются ли “методы занятий по литературе” и “задачи преподавания” современной школы “в пересмотре и уточнении”? Если да, то с чем связана такая необходимость?

В-52. *“Если в школьной практике иногда наблюдалось чрезмерное увлечение анализированием, анатоми-*

рованием художественного произведения, составлением подробнейших вопросников и планов, то в настоящее время все больше осознается необходимость чрезвычайно бережного отношения к живым впечатлениям школьника, идущим от непосредственного общения с писателем.

Не нужно думать, что при этом надо отказаться от анализа, а в известных случаях и от выяснения плана произведения и от других приемов, выработанных советским учительством... Все ценное, уже добытое школой, должно быть изучено и сохранено”.

В. В. Голубков

1. Вы тоже считаете, что “чрезмерное увлечение анализированием, анатомированием художественного произведения” является отрицательным моментом в преподавании литературы? Почему? Как в конкретной практике учителя может проявляться такое “увлечение”?
2. Что представляют собой живые впечатления школьника от прочтения художественного текста? Каким образом учитель может выяснить эти живые впечатления?
3. В каких “известных случаях” учитель не может отказаться от “выяснения плана произведения”?

В-53. *“Не надо также в погоне за разнообразием и новизной приемов терять чувство меры и допускать развлекательные трюки, не имеющие ничего общего с высокими задачами, поставленными перед преподаванием литературы.*

Целесообразна лишь такая активизация занятий, которая, в конечном счете, содействует морально-эстетическому развитию учащихся, и задачам “человековедения” средствами литературы, и усвоению основ литературной науки, и культуре речи учащихся”.

В. В. Голубков

1. Что означают “развлекательные трюки” в преподавании литературы? Вы встречались с таковыми в методической литературе и практике школьного преподавания? Расскажите об их сущности.

2. Стоят ли сегодня перед литературой как учебным предметом высокие задачи, о которых писал В.В.Голубков? Если да, то в чем заключаются их сущность и своеобразие на современном этапе?

3. Что вы понимаете под активизацией занятий в связи с изучением литературы? Какого характера должна быть эта активизация, чтобы содействовать "морально-эстетическому развитию учащихся", "задачам "человековедения" средствами литературы" и т.д.?

4. СОДЕРЖАНИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г-1. "... Лучшее и вернейшее, что можем извлечь из различных педагогических мнений о преподавании словесности в гимназиях, есть то, что надобно читать писателей. Чтение есть основа теоретическому знанию, и практическому умению, и практическим упражнениям". Ф. И. Буслаев

1. О каком теоретическом знании может идти речь в связи с преподаванием словесности? Чему служит такое теоретическое знание?
2. Возможна ли иная постановка проблемы: теоретические знания способствуют лучшему усвоению, пониманию прочитанных художественных текстов? Или вы согласны с мнением Ф. И. Буслаева?

Г-2. "Некогда гимназистам следить за современной литературой: им еще надобно познакомиться с писателями прежними. Если они не прочтут Ломоносова или Державина в школе, то, вероятно, и никогда в жизнь свою не прочтут их. А современное всегда будут читать от нечего делать, как вырастут. Поэтому преимущественное внимание учеников должно быть обращено на сочинения старинные. Следовательно, чтение должно быть запасом истории литературы". Ф. И. Буслаев

1. Прокомментируйте рассуждения об отношении к современной литературе.
2. Чем вызвана уверенность Ф. И. Буслаева в необходимости читателю-школьнику "познакомиться с писателями прежними"? Почему "внимание учеников должно быть обращено на сочинения старинные"?

3. Насколько справедливо утверждение относительно современного урока словесности, особенно в плане понимания автором истории литературы, которая сосредоточена в сочинениях старинных?

Г-3. *“Начинать чтение и разборы удобнее с произведений, близких к нашей современности, так как в них изображается обстановка жизни, более или менее знакомая ученикам, и не требуется многих исторических объяснений, которые необходимо усложняют разборы. По этим произведениям ученику легче понять, как жизнь отражается в литературе; он скорее заинтересуется вопросами, касающимися жизни знакомого ему общества, и ближе будет принимать к сердцу ответы на эти вопросы; словом, здесь с большим интересом он будет работать над сообщаемым ему материалом, а через это, конечно, и развитие его пойдет основательнее”.* В. Я. Стоюнин

1. Прокомментируйте предлагаемый принцип отбора произведений для изучения в школе. Чем вас привлекает этот принцип и что вызывает ваши возражения?

2. Вы тоже считаете, что прежде всего по современным произведениям “ученику легче понять, как жизнь отражается в литературе”?

3. Сравните рассуждения В. Я. Стоюнина о необходимости изучения современной литературы с тем, как об этом же писал Ф. И. Буслаев (см. задание Г-2). Чья позиция представляется вам более логичной, оправданной для современной школы? Почему?

Г-4. *“Что же следует читать? Немногое, но много. Между писателями и их произведениями необходимо сделать строгий выбор. Вполне достаточно будет познакомить учащихся с важнейшими произведениями русской литературы – древней и новой, и с важнейшими произведениями иностранной – древнеклассической и западноевропейской”.* А. Д. Галахов

1. Современное содержание литературного образования подходит к отбору того, что “следует читать”, исходя из предлагаемого принципа (русская литература, древняя и новая, и иностранная, древнеклассическая и западноевропейская)? Если да, то как это отражено в программах, учебниках?

2. Как вы понимаете рекомендацию о том, “что же следует читать”? Современная методика преподавания литературы придерживается того же принципа? Для ответа обратитесь к известным вам программам для 5 – 6 или 9 – 10 классов.

Г-5. *“Но чем же определяется выбор важнейшего? Важнейших литературных произведений немало. Для непосредственного серьезного знакомства с ними не достанет у гимназистов времени.*

... Материал для чтения должен быть подобран так, чтобы на его разборе возможно было изучить существенное содержание словесности как науки. Само собой разумеется, что каждый учитель обязан знать, что такое существенное, важнейшее в содержании науки, и уметь отличить его от несущественного, мало-важного или вовсе неважного. Без этого знания он напрасно бы носил имя учителя”. А. Д. Галахов

1. Прокомментируйте принцип выбора важнейшего среди множества произведений художественной литературы. Приемлем ли такой принцип для современного литературного образования в школе? Присутствует ли он в преподавании сегодня? Если да, проиллюстрируйте свое мнение примерами.

2. В чем заключается “существенное содержание словесности как науки” на уровне современного школьного урока?

Г-6. *“Некоторых педагогов пугает слово критическое изучение предмета, чего мы решительно не понимаем. Вероятно, под именем критики мы разумеем совсем не то, что они. Обстоятельно обсудить с учениками прочитанное сочинение, найти в нем ответы на многие вопросы, которые из него вытекают, ука-*

зать на достоинства и вместе с тем доказать, почему они считаются достоинствами, равным образом заметить недостатки, если они встречаются, и опять доказать, что они действительно недостатки, — неужели это может развивать в ученике фразерство и самонадеянность, как иные полагают?”
В. Я. Стоюнин

1. Что означает “критическое изучение предмета”? В чем достоинства и в чем недостатки такого изучения?
2. Рассматриваются ли на современном уроке литературы, как достоинства, так и недостатки художественных текстов?
3. Что развивает в учащихся предлагаемое “критическое изучение предмета”?

Г-7. Методист Гикке в книге “Преподавание немецкого языка” рассказывал о том, как он читает произведения с учениками:

“В низших и средних классах — небольшие поэтические рассказы:

1. Чтение.
2. Объяснение подробностей при вторичном чтении.
3. Содержание и ход; что рассказывается?
4. Размер, рифма, строфы и проч.
5. Главные части, отделы, акты.
6. Как рассказано: способ представления, выражение, характеры.
7. Значение целого, извлечение главной мысли или основной темы.

8. Для средних классов — сравнение нескольких стихотворений одного рода. В высших классах — эпические и лирические произведения:

- а. Идеальный состав¹,
- б. Поэтическая форма: 1) пластический момент; 2) музыкальный момент; 3) основной лад произведения; 4) архитектурный момент.

Примеры для сравнений:

1. Сравнение баллад и романсов Уланда по содержанию и обработке.

¹Идейное содержание.

2. Сравнение шиллеровских баллад по идеальному составу, по характерам, течению пьесы и по расположению.

3. Сравнение стихотворений различных писателей по сходству основных тем.

4. Сравнение баллад и романсов Бюргера, Гете, Шиллера и Уланда – не по их достоинству (чтобы не критиковать), но по материи и обработке.

5. Отношение этих баллад к первобытной форме грубого рассказа (т.е. сличение старинных и народных рассказов с художественными переделками оных).”

1. Проанализируйте содержание курса словесности учителя-методиста 30-х годов XIX века. Насколько такое содержание представляется вам логичным и последовательным?

2. По какому принципу строил содержание курса словесности Гикке? Насколько такое содержание отвечает требованиям современного литературного образования? С чем вы принципиально не можете согласиться? Почему?

Г-8. “Для чего столько хлопот? Образовать поэта, критика? Но такой задачи никогда не задавала и не задаст себе гимназия. Будущему поэту надоеет до крайности кропотливое толкование о том, что и без объяснений ему, как поэту, ясно. Для критика же чрезвычайно узко ограниченное поприще отечественной литературы. Притом будущие поэты и критики составляют исключение в общей массе учащихся: для чего же мы будем готовить в литераторы несколько поколений, которые все поступят в звание чиновников или останутся мирными гражданами без всяких литературных претензий?” Ф. И. Буслаев (о методе Гикке, см. задание Г-7).

1. Как бы вы с точки зрения современного содержания литературного образования ответили на вопрос Ф. И. Буслаева о том, “для чего столько хлопот”?

2. В чем прав Ф. И. Буслаев относительно задач литературного образования школьников и связанного с ними содержания предмета литературы и в чем с ним согласиться нельзя?

Г-9. *“Изучение словесности состоит: а) в изучении словесных произведений, прозаических и поэтических, и б) в изучении законов словесных произведений (теория прозы и теория поэзии). Сведения, относящиеся к теории прозы и теории поэзии, должны обнимать все существенное содержание той и другой. На подробное их изложение, в историческом развитии каждого рода словесных произведений, не имеется у гимназистов ни времени, ни надлежащих материалов. Что не выполнимо, того и не следует вводить в программу, потому что каждая программа обязательна и для учителя, и для учеников”.* А. Д. Галахов

1. Прокомментируйте утверждение о том, из чего состоит “изучение словесности”. Принципиально ли в наше время изменился состав предмета литературы? Если да, то в чем?
2. Что включает в себя понятие “существенное содержание” прозы и поэзии? Как вы поняли мысль о том, что “сведения, относящиеся к теории прозы и теории поэзии”, должны включать в себя все их существенное содержание? Проиллюстрируйте свое понимание обращением к современным программам и учебникам.

Г-10. В “Концепции образовательной области “Филология” в 12-летней школе” (2000 г.) отмечается: *“Литературное образование как целостный и непрерывный процесс в рамках средней школы с точки зрения возрастных особенностей учащихся и решаемых образовательных задач включает в себя три основных временных этапа, которым соответствуют три образовательных центра.*

Первый этап (1–4 классы) – начальная школа – формирование навыков чтения и письма.

Второй этап (5–10 классы) – основная средняя школа – освоение литературы как искусства слова, понимание ее специфических законов и природы воздействия на читателя, системное накопление сведений, представлений, связанных с родовой, жанровой и стилистической спецификой литературы...

Третий этап (11–12) классы – освоение литера-

туры в ее движении, развитии в контексте общественной жизни и культуры...”

1. Отличается ли принципиально предлагаемая концепция 12-летней школы от той, которая была принята при 11-летнем образовании?
2. В чем целесообразность выделения трех основных временных этапов образования?

5–6 классы

Г-11. В. Г. Маранцман, выделяя три этапа литературного образования учащихся средней школы (первый – 5–6, второй – 7–8 и третий – 9–10 классы), считает, что *“основной задачей изучения литературы в 5–6 классах является решение проблемы “писатель и действительность”. Наивный реализм читателя-школьника побуждает его в этот период развития видеть в искусстве копию жизни. Поэтому в обучении важно сделать акцент на освещении событий, характеров, пластов действительности разными художниками, на несходстве их позиций, мироощущения, стиля”*.

1. Как вы понимаете “наивный реализм” читателя-школьника? Покажите на примерах, как эта особенность проявляется в восприятии художественного текста учащимися данной возрастной группы.
2. В чем сущность проблемы “писатель и действительность”? Есть ли необходимость раскрывать учащимся 5–6 классов наличие этой проблемы и ее значение для понимания авторского замысла художественного произведения?
3. Каким образом учитель может “сделать акцент на освещении событий, характеров, пластов действительности разными художниками, на несходстве их позиций, мироощущений, стиля”? Приведите примеры таких действий, обратившись к произведениям программ для 5–6 классов.

Г-12. *“Основным предметом изучения является художественное произведение во взаимосвязи с теми явлениями жизни, которые в нем отражены. Этот реальный фон искусства играет роль установки на чтение и анализ художественных текстов. Чтение “по объему”, характерное для школьников в этот период литературного развития, побуждает выделить тематические лейтмотивы каждого класса. Для 5 класса лейтмотив – “Времена жизни, времена года, времена истории”...*

В 6 классе тема становится социально более конкретной, и общечеловеческий план обогащается общественно-историческим. Человек и его поступок, героическое и обыденное, человек и Родина – таков круг вопросов, важных для нравственного воспитания школьников”. В. Г. Маранцман

1. Что представляет собой “чтение по объему”? В чем его достоинства и недостатки? Каким образом можно использовать склонность школьников к такому чтению?

2. Насколько логичным и оправданным представляется вам предлагаемый метод для литературного образования пятиклассников?

3. Расскажите о своем понимании сущности того круга вопросов, которые определяет В. Г. Маранцман для литературного развития учащихся 6 класса? Дают ли произведения, включенные в известные вам программы для 6 класса, возможности для рассмотрения этих вопросов? Если да, приведите примеры.

Г-13. *О. Ю. Богданова, выделяя среднюю ступень (5–9 классы) литературного образования школьников и определяя в ней два звена: 5–7 и 8–9 классы, пишет: “В 5–7 классах литературное произведение изучается как результат творчества писателя, как результат эстетического осмысления жизни. Представление о литературе как искусстве слова предполагает развитие восприятия и понимания текста, поэтики автора. Воспитывается культура речи, культура мышления и общения, формируется эмоциональная отзывчивость, способность к переживанию и сопереживанию”.*

1. Насколько логичным представляется вам определение не трех, как у В. Г. Маранцмана (см. задание Г-11), а двух ступеней литературного образования в средней школе? Чье видение этапов литературного образования в средней школе вы считаете более обоснованным, более приемлемым? Почему?

2. Прокомментируйте определяемые О. Ю. Богдановой цели и направления литературного образования учащихся 5–7 классов. Чье понимание этих целей и направлений (О. Ю. Богдановой или В. Г. Маранцмана) вам представляется более логичным, учитывающим возрастные особенности школьников?

Г-14. *Программы по литературе в 5–7 классах должны быть “построены по концентрическому типу и на хронологической основе: от фольклора и литературы прошлого – к современности. Произведения зарубежной литературы изучаются параллельно с произведениями родной литературы”.* О. Ю. Богданова

1. Как вы понимаете концентрический тип построения программ по литературе? Какие главные достоинства такого построения?

2. В чем принципиальное отличие в понимании программы по литературе О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцманом (см. задания Г-11,12)? Чья позиция представляется вам более логичной и оправданной?

Г-15. *“В 5 классе необходимо отказаться от той системы работы, которая после самостоятельного чтения дома, а затем аналитического на уроке вновь и вновь заставляет детей обращаться к усвоенному и понятному художественному тексту. Работа по анализу должна строиться на основе тех заданий и вопросов, которые имеются в дидактических материалах учебной хрестоматии. Это, конечно, не означает, что учитель не может на том или ином этапе своей работы предложить школьникам дополнительный вопрос или дать свое задание. Но не надо требовать от детей составления пространственных характеристик,*

тем более таких, которые сводятся к регистрации отдельных черт героев". Т. С. Зепалова, Н. Я. Мещерякова

1. В чем достоинства и в чем недостатки той системы работы, о которой упоминают Т. С. Зепалова и Н. Я. Мещерякова? Вы тоже считаете, что в 5 классе от такой системы работы необходимо отказаться? Почему?

2. Проанализируйте вопросы и задания выбранной по своему усмотрению учебной хрестоматии для 5 класса. Насколько эти вопросы и задания соответствуют дидактическим целям урока в данном возрасте? Насколько глубоко и всесторонне (на уровне учащихся 5 класса) дают они представление о своеобразии художественного текста? Будут ли эти вопросы и задания интересны самим пятиклассникам? Если да, то чем?

Г-16. *“Учащиеся 5–6 классов воспринимают художественное произведение в основном как точное, фотографическое отражение реальной действительности. Их внимание, как правило, сосредоточено на сюжете произведения. За событиями и героями произведений школьники не видят фигуру автора. Если же и ставят вопрос о писателе, о его отношении к изображаемым героям и событиям, то решают его слишком прямолинейно: воспринимают писателя как человека, точно описавшего виденное в жизни”. Н. Я. Мещерякова*

1. Это плохо, если учащиеся воспринимают художественное произведение “как точное, фотографическое отражение реальной действительности”? Почему? Может ли анализ художественного текста в 5–6 классах противостоять тому восприятию его, о котором пишет Н. Я. Мещерякова? Если да, то каким образом?

2. В чем заключается отрицательный момент того, что учащиеся “воспринимают писателя как человека, точно описавшего виденное в жизни”? Как в 5–6 классе должен ставиться “вопрос о писателе”, чтобы, с одной стороны, этот вопрос отвечал специфике художественного текста, а с другой, чтобы он был доступен пониманию учащихся?

Г-17. О работе в 5 классе со стихотворением Н. А. Некрасова “На Волге”:

“Идейный смысл стихотворения учитель раскрывает, будя воображение, чувства и мысли пятиклассников. Необходимо, чтобы дети представили себе картины, нарисованные поэтом, задумались над глубоким содержанием поэтического слова Н. А. Некрасова”. З. Я. Рез и Т. В. Чирковская

1. Каким должен быть разговор о стихотворении Н. А. Некрасова “На Волге”, чтобы он будил “воображение, чувства и мысли пятиклассников”?
2. Как должна быть построена работа над поэтическим текстом в классе, чтобы учащиеся смогли представить себе “картины, нарисованные поэтом”, чтобы они “задумались над глубоким содержанием поэтического слова Н. А. Некрасова”?
3. Разработайте для планируемой вами работы в классе систему вопросов и заданий.

Г-18. Т. В. Дзампаева о чтении лирики И. А. Бунина с пятиклассниками:

“Читаю стихотворение “Детство”. Спрашиваю, понравилось ли оно, о чем оно. Обычно пятиклассники отвечают, что это стихотворение о жарком летнем дне в сосновом бору, где любит гулять герой стихотворения. Предлагаю учащимся вчитаться в каждое слово, почувствовать его.

*Чем жарче день, тем сладостней в бору
Дышать сухим смолистым ароматом...*

Стихи словно пропитаны смолой, мы вдыхаем ее густой запах. Но поэт выбирает слово аромат. В чем разница слов запах и аромат?..

*И весело мне было поутру
Бродить по этим солнечным палатам!*

– Ребята, а как вы думаете, почему поэт выбирает глагол “бродить”, а не “ходить”?”

1. Прокомментируйте эпизод урока в 5 классе. Насколько оправдан вопрос о том, понравилось ли учащимся стихотворение? Что дает учителю такой вопрос? А пятиклассникам?

2. На какое понимание, какое отношение к лирическому тексту настраивает учащихся проводимая учителем работа? Будете ли вы заниматься такой работой со своими учениками? Почему?

Г-19. *“Начиная в 5 классе изучение особенностей стихотворного текста, лучше подбирать стихи с четким равномерным ритмом (желательно без пиррихий) и с точной, звучной рифмой. Легче воспринимаются учащимися те стихи, в которых стихотворная строка соответствует законченному предложению либо его смысловой части”.* С. Л. Корчикова

1. Вы тоже считаете, что для облегчения восприятия пятиклассниками поэтического произведения необходимо “подбирать стихи с четким, равномерным ритмом”? Разве может наличие пиррихия в поэтической строке затруднить ее восприятие?

2. Есть ли необходимость учитывать тот факт, что пятиклассниками легче воспринимаются “те стихи, в которых стихотворная строка соответствует законченному предложению либо его смысловой части”?

3. Не кажется ли вам, что требования С. Л. Корчиковой к изучаемому в 5 классе поэтическому тексту напоминают “Заповеди для детского поэта” К. И. Чуковского? Однако К. И. Чуковский вел разговор о восприятии поэзии детьми в возрасте от 2 до 5 лет. Объясните ваше мнение.

Г-20. О работе в 5 классе со стихотворением Н. Заболоцкого “Утро”:

“Проводим предварительную беседу. Обращаясь к опыту учащихся (некоторым из них доводилось встречать раннее утро на природе), спросим, что они видели и что слышали; затем учитель объясняет незнакомые слова: “шкворень”, “стропила”; другие слова, понятные не всем учащимся, можно объяснить в процессе совместного чтения.

После этого учитель читает стихотворение вслух или учащиеся прослушивают его в магнитофонной за-

писи. Затем в беседе (текст стихотворения перед глазами каждого) выясняются значения непонятных слов, смысл метафор и других изобразительных средств. Добиваемся, чтобы учащиеся представили, увидели цвет, форму, состояние, движение растений и живых существ, которые здесь изображены, услышали бы пение петуха и стук дятлов – все, чем насыщена каждая строчка в отдельности, и представили бы себе всю картину в целом”. С. Л. Корчикова

1. Насколько логично и оправдано обращение “к опыту учащихся” 5 класса при изучении художественного произведения? Что дает анализу текста такое обращение?
2. По какому принципу учитель отбирает непонятные, незнакомые слова для объяснения их значения?
3. Достаточно ли выяснения “значения непонятных слов”, а также смысла “метафор и других изобразительных средств”, чтобы пятиклассники “услышали” и “увидели”, “и представили бы себе всю картину в целом”?

Г-21. *Об изучении в 5 классе повести “Барышня-крестьянка”: “психологической особенностью пятиклассников является преимущественно конкретно-предметное мышление. Чтобы выделить главных героев, обозначить их характер, проследить сюжетные основные линии, ученикам необходимо хорошо представлять время и место действия повести”. О. А. Еремина*

1. Что вы понимаете под конкретно-предметным мышлением? Каковы его отличительные особенности? В чем преимущества и недостатки такого характера мышления?
2. Есть ли позитивные возможности использования своеобразия мышления пятиклассников при анализе художественного текста? Если да, то в чем они заключаются?
3. Вы тоже считаете, что для выделения героев, понимания их, для развития способности “проследить сюжетные основные линии” пятиклассникам “необходимо хорошо представлять время и место действия” художественного произведения? Если да, то какой должна быть работа учителя в этом направлении?

Г-22. Об изучении в 5 классе повести “Барышня-крестьянка”:

“При работе с пятиклассниками необходимо учитывать их недостаточное знакомство с культурно-историческим контекстом конца XVIII – начала XIX века, на фоне которого разворачивается повествование, с отсутствием представления, особенно у городских школьников, о быте русской деревни, о жизни русских дворян в своих родовых поместьях”. О. А. Еремина

1. Как вы считаете, введение культурно-исторического контекста – это настоящая необходимость при обращении пятиклассников к повести “Барышня-крестьянка” или и к любой другой из “Повестей Белкина? Почему? Чем может обогатить восприятие и понимание повести пятиклассниками такой контекст, а также введение в сферу их внимания представлений “о быте русской деревни, о жизни русских дворян в своих родовых поместьях”?

2. Каким вы представляете культурно-исторический контекст в связи с изучением повести “Барышня-крестьянка” в 5 классе? Какими могут быть пути, приемы введения его в урок?

Г-23. *“В 5 классе усложняются задачи лингвостилистического разбора. У учащихся формируется не только умение работать со словом, выделять ключевые слова, но и анализировать отдельные эпизоды, особенности стиля, жанра, исходя из идейного смысла художественного произведения.*

Посмотрим на примере “Кладовой солнца” Пришвина, как осуществляется такая работа.

Ключевой сценой, вводящей читателя в мир размышлений автора, является разговор Антипыча с детьми о правде. С этого разговора и начинаем анализ повести. Учитываем, что при самостоятельном чтении ученики воспринимают главным образом сюжетную сторону, но этого достаточно для начала беседы.

Итак, перечитываем разговор с детьми и обращаемся к классу: “Какой вопрос волнует детей? Что они хотят знать?” В. В. Никаноров

1. Что вы понимаете под лингвостилистическим разбором? Правомерно ли заниматься лингвостилистическим анализом художественного текста с пятиклассниками? Если да, то каким вы представляете лингвостилистический анализ текста в 5 классе?

2. Можете вы согласиться с тем, что в 5 классе учитель не занимается последовательным (вслед за автором) изучением произведения, а выбирает ключевую сцену?

Г-24. В.В. Никаноров рассказывает о лингвостилистическом анализе повести "Кладовая солнца" М.М. Пришвина в 5 классе:

"Ключевое слово не только одного эпизода, но и всей повести — п р а в д а.

Отвечает ли автор на вопрос: в чем правда жизни? Если учащиеся самостоятельно не могут найти в повести сложных размышлений автора, поможем им.

В конце "Кладовой солнца" Пришвин пишет: "Очень может быть, что Антипыч, как Травка его понимает, или, по-нашему, весь человек в древнем прошлом его, перешепнул своему другу - собаке какую-то свою большую человеческую правду, и мы думаем: эта правда есть правда вековой суровой борьбы людей за любовь".

Спросим учащихся: "Как проявляется в повести борьба?"

Ребята говорят, что вся жизнь Насти и Митраши проходит в суровой борьбе, о чем рассказывается в самом начале повести.

— В каких словах мы особенно чувствуем эту суровую жизнь? — Мать умерла от болезни, отец погиб на войне. Дети осиротели. Обратим внимание на то, как просто сказано: "осиротели", "умерла", "погиб".
В.В. Никаноров.

1. Как вы считаете, в чем смысл лингвостилистического анализа художественного текста в 5 классе?

2. На выяснение каких сторон, особенностей художественного текста направлена предлагаемая учителем работа? Можете вы согласиться с тем, что такая направленность оправдана и характером самого текста, и возрастными особенностями его восприятия пятиклассниками? Обоснуйте свой ответ.

Г-25. *О продолжении лингвостилистического анализа повести "Кладовая солнца":*

"Почему художник так сжато, немногословно, лаконично говорит о положении детей? (Подходящий момент для введения понятия лаконичности.) Ребята отвечают, что в данном случае нет необходимости и не следует много говорить - и так все ясно. Они убеждаются в том, как точно выбирает писатель слова и какой достигает выразительности".

В. В. Никаноров

1. Как вы думаете, какова цель введения понятия лаконичность для учащихся 5 класса? Продумайте свой собственный разговор с пятиклассниками об этом понятии на примере повести М. Пришвина "Кладовая солнца".

2. Могли бы вы назвать лингвостилистическим анализом текста предлагаемую учителем работу (см. также предыдущее задание)? Почему? Что в приведенном фрагменте урока может свидетельствовать именно о таком анализе текста? Какие формы учебной деятельности пятиклассников предполагает такой урок?

Г-26. *"В 6 классе поднимаем учеников еще на одну ступеньку в работе с художественным произведением. Теперь задача - научить анализировать отдельные сцены, описания, видеть различные формы прямой и косвенной авторской оценки действительности, подвести к пониманию образа автора".* **В. В. Никаноров**

1. Есть ли принципиальная разница между курсом литературы в 5 и 6 классе? Разве в 5 классе не занимаются анализом отдельных сцен, описаний, не учат "видеть различные формы прямой и косвенной авторской оценки" и т. д.?

Может быть, в обращении ко всем указанным литературным явлениям есть нечто принципиально новое? Если да, то что?

2. Какие формы, приемы работы с текстом в 6 классе необходимо практиковать для того, чтобы "научить анализировать отдельные сцены, описания" и т. д.?

Г-27. *В среднем звене (5-8 классы) "эффективен и*

такой тип задания, когда учащимся предлагается мысленно “разрушить” художественную форму – “снять” знаки авторского отношения – как доказательство того, что школьники отчетливо видят художественные элементы, содержащие эту оценку, и осознают их смысл”. Н. Я. Меццеракова

1. Что вы включаете в понятие “знаки авторского отношения” относительно художественного текста? В каких программных произведениях для 5 или 6 класса можно наиболее последовательно и наглядно проследить наличие таких знаков?

2. Что означает “снять” знаки авторского отношения? Каким образом можно научить этому пятиклассников и шестиклассников?

3. Обязательно ли разрушать художественную форму для того, чтобы получить доказательства видения школьниками художественных элементов, осознания их смысла и т.д.?

7–8 классы

Г-28. “7–8 классы – время перехода учеников от старшего подросткового возраста к ранней юности. Этот возраст в отношении к словесному искусству характерен обостренным вниманием к нравственному содержанию литературы. Вопросы этические глупо и интересно складываются личность, в которой формируется самосознание. Подвиг и предательство, счастье и долг, желание и закон, человек и природа, личность и общество, взаимоотношения людей, связи и конфликты поколений, человек и его поведение в различных ситуациях от быта до войны, в разные исторические эпохи, в разных странах – эти и другие проблемы нравственно-социального характера оказываются первостепенными и акцентируются читателем-школьником при знакомстве с литературными произведениями”. В. Г. Маранцман

1. Известные вам программы по литературе для 7–8 классов учитывают отмеченные особенности возрастного отно-

шения к словесному искусству?

2. Какие трудности в литературном образовании учащихся 7–8 классов вызывают отмеченные особенности их читательского восприятия? Какие возможности в анализе художественного текста семиклассниками и восьмиклассниками открывает их обостренное внимание “к нравственному содержанию литературы”?

Г-29. *Отношения учащихся 7–8 классов с искусством отличает то, что они “делают этический вопрос проблемой, придают ему всеобщий характер, стремятся сравнить открытые искусством явления и определить, что такое добро и зло. Вместе с тем сосредоточение на психологической, актуальной для ученика проблематике приводит к субъективизации художественного текста, к переакцентировке авторского замысла произведения в сознании читателя. Стремительное развитие читательского воображения в этот период, который можно было бы назвать эпохой “нравственного эгоцентризма” в отношении к литературе, часто приводит к появлению произвольных читательских образов, внеконтекстных ассоциаций”.* В. Г. Маранцман

1. Как вы понимаете явление “субъективизации художественного текста”? Что в такой субъективизации является отрицательным в восприятии текста и что положительным? А, может быть, в субъективизации есть только что-то одно из двух?

2. К чему приводит “переакцентировка авторского замысла произведения в сознании читателя”? Какие сложности в связи с этим возникают при анализе художественного текста в школе и как их можно преодолеть?

3. Какими качествами должен обладать анализ художественного текста, чтобы не только преодолеть, но и плодотворно использовать нравственный эгоцентризм школьников 7–8 классов?

Г-30. *“В 8–9 классах рассмотрение произведения в соответствии со спецификой рода и жанра способствует развитию такого важного качества, как жанро-*

вое ожидание. Перед учащимися стоит задача понять жанровое своеобразие исторических и лирических песен как жанров фольклора; житийного жанра в древнерусской литературе; рассказа и повести; пьесы и лирического произведения. Особое внимание в рассмотрении поэтики художественного произведения и использования теоретико-литературных понятий занимают вопросы композиции и ее элементов".
О. Ю. Богданова

1. Какая из известных вам программ по литературе для 8–9 (или 7–8, по В. Г. Маранцману) класса дает возможность изучить и понять жанровое своеобразие отмеченных художественных произведений?

2. Как вы понимаете “жанровое ожидание”? В чем смысл изучения жанровых признаков художественного текста в 8–9 классах?

3. Насколько предлагаемая программа работы по литературному развитию восьмиклассников и девятиклассников соответствует их возрастным особенностям в восприятии и понимании художественного текста?

Г-31. “Мы считаем, что до 14–15 лет ребенок должен развиваться “во все стороны”, получить максимально стереоскопическое представление о мире, “попробовать на зубок” самые разнообразные виды деятельности – это составляет суть обучения в общей школе (термин очень точно соответствует стратегической задаче данного образовательного цикла). А вот на следующей ступени – в старших классах – задача существенно меняется: здесь ребята, да какие там ребята – это уже юноши и девушки, должны получать целевую подготовку, которая поможет им через пару лет сориентироваться в выборе профессии на всю жизнь”. Н. Л. Лейдерман

1. Как вы понимаете тезис о необходимости развития подростков “во все стороны”? Должно ли своеобразие такого развития находить отражение в литературном образовании школьников? Если да, то каким образом?

2. Учитывают ли, на ваш взгляд, современные учебники и программы по литературе необходимость для учащихся 7–8 классов “получить максимально стереоскопическое представление о мире”? Если да, то какие именно программы и учебники и каким образом учитывают данную потребность?

Г-32. Об изучении в 7 классе рассказа И. А. Бунина “Лапти”:

“Считаю необходимым после самостоятельного знакомства ребят дома с краткой биографией писателя по учебнику обратиться на уроке к анализу рассказа И. А. Бунина “Лапти”, положив в основу аналитического чтения принцип, выдвинутый еще В. Ходасевичем: “Путь к бунинской философии лежит через бунинскую филологию”.

...Своеобразным камертоном урока, который не позволит “сфальшивить” при анализе текста, станут утверждения самого Бунина, сделанные им в статье “Как я пишу” (обращение к основным положениям статьи в течение урока станет возможным, если предложить одному из учащихся работу со статьей Бунина в качестве индивидуального домашнего задания по заранее сформулированным вопросам). И. Л. Гиматутдинова

1. Расскажите о своем понимании принципа, о котором вспоминает учитель. Насколько применим этот принцип при изучении прозы писателя в 7 классе? Как вы представляете себе его применение в связи с изучением рассказа “Лапти”?

2. Какие возможности для анализа бунинского рассказа (необязательно только “Лапти”) в 7 классе открывает учителю обращение к статье “Как я пишу”? Доступно ли семиклассникам содержание этой статьи?

3. Можно ли организовать плодотворное обращение на уроке к статье И. Бунина “Как я пишу” в 7 классе, когда ее прочитает всего лишь один ученик? Если да, расскажите о методике проведения такого урока.

Г-33. Система вопросов по рассказу И. А. Бунина “Цифры” в 7 классе:

– Мы прочитали с вами рассказ. Какое чувство осталось у вас?

– Почему произошел конфликт между героями? Чем вызвана просьба мальчика? Почему же дядя не пошел ему навстречу?

– Правильно ли ведет себя Женя? Он действительно капризный, невоспитанный ребенок?

– Итак, добрые отношения нарушены. Кто же виноват в этом?

– За что осуждает себя дядя? Почему же он не сделал этого? Как же, по вашему мнению, следовало поступить дяде? Правильно ли это?

– Почему после конфликта с Женей дядя стал анализировать свою жизнь? Как он отразился на дальнейшем поведении и характере Жени?

– Не напрасно, выходит, мы обратились с вами к рассказу И. Бунина “Цифры”? Что-то открыли для себя? Н. П. Брыжатая

1. Прокомментируйте систему вопросов, предлагаемую учителем. Отвечает ли она возрастному восприятию художественного текста семиклассниками?

2. Дает ли такая система вопросов возможности обстоятельного изучения рассказа И. А. Бунина, оптимального приближения к пониманию авторского замысла произведения? Если да, то благодаря чему возникают такие возможности?

Г-34. “В 7 классе предлагаем вниманию учащихся беловские рассказы иного характера – лирические произведения “На родине”, “Весенняя ночь”, “Поющие камни”.

...Читая дома предложенные учителем рассказы, семиклассники задумаются над тем, каким настроением проникнуто каждое произведение (это задание лучше дать по группам), какие чувства вызывает у читателя, какие образы создаются автором, какие возникают поэтические ассоциации. Можно предложить ученикам подключить к работе стихотворения Ф. И. Тютчева, А. А. Фета, Я. П. Полонского”. М. А. Бондаренко

1. Вы будете говорить с учащимися 7 класса о лирическом характере названных рассказов В.Белова? Если да, то каким образом можно раскрыть перед ними эту довольно сложную особенность прозаического произведения?

2. Посильные ли вопросы ставит учитель перед семиклассниками для домашнего чтения художественного текста?

3. Что означает "предложить ученикам подключить к работе стихотворения" поэтов XIX века? Каковы задачи и методика такого "подключения"?

Г-35. *Анализируя рассказы Белова "На родине", "Весенняя ночь", "Поющие камни", задумаемся над тем, какой мотив связывает воедино его лирические рассказы. Как мотив возвращения определяет остроту восприятия всего происходящего? Каким предстает мир родной природы?*

Перечитаем начало рассказа "Поющие камни": (приводится фрагмент рассказа).

Перечитав начало рассказа, обратим внимание на подчеркнутую яркость открывающейся взору картины... Задумаемся, какую роль играет здесь аллитерация "с-з-ц-ж-ч", какое настроение, состояние героя подчеркивает? А какие ассоциации вообще возникают у семиклассников в связи со свистящими и шипящими звуками?" М. А. Бондаренко

1. На какое понимание, на какое видение художественного текста нацеливает учащихся приведенный фрагмент анализа рассказа "Поющие камни"? Насколько логично такое отношение к художественному произведению в 7 классе? Интересны ли семиклассникам вопросы, которые предлагает учитель?

2. Насколько оправдана работа по определению мотива, связывающего воедино лирические рассказы писателя? Какие возможности такая работа открывает учащимся в понимании своеобразия творческой манеры автора, авторского замысла произведения?

Г-36. *Об изучении в 7 классе былины "Вольга и Микула Селянинович": "Обращаюсь к тексту былины.*

— Почему князь Вольга останавливается около оратая (оратая!) и начинает с ним разговор?..

– А почему князь не интересуется именем орастая в начале встречи? Почему этот вопрос задан в конце былины? Вспомним то время. Как называли крестьян того времени? Смердами, холопами, рабами. Применялся и более неопределенный термин “люди”. И вот князь (князь!) интересуется именем и отчеством орастая...

Посмотрите, как интересно получается: мы узнаем имя одного из главных героев (напомню, что былина называется “Вольга и Микула Селянинович”) в самой последней строчке, а имя Вольги нам известно с самого начала. И в самых радужных, самых солнечных красках рисует автор нам князя...

– А как вы думаете, действительно ли Вольга – необыкновенный человек, что его можно сравнить с солнцем красным, что он стремится к великой мудрости? Вспомните его поведение с Микулой Селяниновичем”. Н. В. Кулагина

1. На выяснение каких особенностей художественного текста направлены предлагаемые вопросы? Насколько в этих вопросах учитывается то, что изучаемое произведение принадлежит устному народному творчеству и представляет собой эпический жанр?
2. Учитываются ли в вопросах учителя возрастные особенности семиклассников и задачи их литературного развития?

Г-37. Анализ в 7 классе былины “Вольга и Микула Селянинович”: “А теперь поговорим о художественных особенностях былины... Вспомним, что былинный стих особенный. Сказитель сказывает (то есть говорит нараспев) былину не торопясь. Плавно, величаво льется его голос. Иногда он останавливается, как бы припоминая подробности. В былинах много эпитетов, сравнений, сказочных метафор, преувеличений. Чтобы усилить впечатление слушателей, сказитель часто использует повторы слов, фраз, целых картин. Былины написаны живым народным языком. И как разнообразен этот язык! Какая палитра чувств передается в былине!

Дома учащиеся выполняют задание: выписывают эпитеты к словам солнце, небушко, поле, море, лес,

дружинушка, жеребчики, кобыла, сошка, омешки, присошечек, рогачик, князь Владимир, слуги, пять молодцов; приводят примеры повторов, сравнений, гипербол, поговорок". Н. В. Кулагина

1. Прокомментируйте разговор "о художественных особенностях былины". Понятно ли будет семиклассникам то, в чем заключаются особенности былинного стиха?
2. Насколько убедительны рассуждения о том, что "в былинах много эпитетов, сравнений, сказочных метафор, преувеличений", а также восклицания по поводу разнообразного языка и палитры чувств, передаваемых в былине? Дает ли такое слово учителя материал для осознания учащимися своеобразия былины как жанра, как особого мировидения ее создателей?
3. В чем смысл предлагаемого домашнего задания? Каким образом результаты выполнения этого задания могут быть использованы на следующем уроке?

Г-38. *"Одним из наиболее сложных произведений, рассматриваемых в 7 классе, является стихотворение Некрасова "Размышления у парадного подъезда". Учащиеся легко воспринимают сюжет стихотворения, развитие событий, но им далек изображенный мир, непонятна сама жизнь, рисуемая в стихотворении, от них отделены временем созданные автором образы. Как же сделать, чтобы современному школьнику стал близок мир некрасовского стихотворения?"* В. В. Никаноров

1. Каким образом учитель может выяснить, насколько воспринят учащимися "сюжет стихотворения, развитие событий"?
2. С чем связано то, что читателю-школьнику "непонятна сама жизнь, рисуемая в стихотворении"? Ответьте на вопрос в конце цитаты.

Г-39. В выделенных "трех основных временных этапах" литературного образования (см. задание Г-10), "Концепция образовательной области "Филология" в 12-летней школе" дается такая характеристика второ-

го из них (5–10 классы): “Этот этап в идеале обеспечивает становление читателя, способного к художественному восприятию, к собственным размышлениям, переживаниям, ассоциациям.

Второй этап предусматривает формирование взгляда на произведение как на результат творчества писателя и способности представлять себе писателя как человека и художника.

Ученик учится понимать литературу как особый мир, сотворенный автором, преображающим жизнь для постижения ее правды и утверждения высоких идеалов красоты, истины и добра”.

1. Насколько целесообразно объединение в один этап литературного образования с 5 по 10 класс? Не логичнее ли поступают в данном случае В. Г. Маранцман или О. Ю. Богданова?

2. Как должны быть выстроены программы в 5–10 классах для того, чтобы “в идеале” обеспечить “становление читателя, способного к художественному восприятию, к собственным размышлениям, переживаниям, ассоциациям”? Каким должен быть анализ художественного текста в этих классах, чтобы способствовать формированию “взгляда на произведение как на результат творчества писателя”, понимание литературы как особого, сотворенного автором мира?

9–11 классы

Г-40. “Для литературного образования школьников в этот период становятся актуальными проблемы исторических и эстетических связей искусства и жизни, причинно-следственное рассмотрение художественных произведений и литературы определенной эпохи. Характерными сторонами читательского восприятия становятся концепционность и внимание к художественной форме произведения при некотором ослаблении способности читателя к эмоциональной и образной конкретизации литературного образа”. В. Г. Маранцман

1. Что означает “причинно-следственное рассмотрение художественных произведений и литературы определенной эпохи”? Как такое рассмотрение влияет на восприятие художественного текста читателем-школьником?

2. Как вы понимаете значение термина концепционность применительно к читательскому восприятию? Как такая концепционность проявляется в отношении к произведениям художественной литературы?

3. Каким образом учитель может преодолеть ослабление способности читателя-старшеклассника “к эмоциональной и образной конкретизации литературного образа”?

Г-41. *“Основываясь на сдвигах в литературном развитии школьников, мы вправе развернуть перед учениками картину литературного процесса в его историческом движении, смене литературных направлений, эволюции художественных методов. Доступными становятся для учеников систематизация всех фактов, усвоенных в предшествующих классах, целостное представление об историко-литературном процессе и творческом пути отдельных писателей”.*
В. Г. Маранцман

1. Как вы считаете, известные вам программы и учебники по литературе для старших классов дают возможность “развернуть перед учениками картину литературного процесса в его историческом движении”? Если да, проиллюстрируйте это положение примерами.

2. В чем заключается процесс систематизации учащимися “всех фактов, усвоенных в предшествующих классах”? Проиллюстрируйте свое мнение примерами.

3. В чем конечная цель того литературного образования старшеклассников, о котором пишет В. Г. Маранцман?

Г-42. *“Учащиеся 10–11 классов осваивают литературу в ее движении, развитии, в контексте историко-литературного процесса и культурной жизни эпохи. Предметом особых забот учителя-словесника является формирование круга чтения учащихся и читательс-*

ких интересов, совершенствование читательского восприятия, постижение природы литературы и ее закономерностей, совершенствование речи учащихся”.
О. Ю. Богданова

1. Есть ли необходимость в формировании круга чтения и читательских интересов учащихся старших классов? Если да, то почему?
2. Каким образом можно совершенствовать читательское восприятие учащихся 10–11 классов?

Г-43. *“Методологической основой курса становится принцип историзма: то есть изучение художественных явлений в конкретных условиях зарождения и существования, в причинно-следственных связях, в развитии. Центральная проблема – Художник и Время. Эта проблема включает в себя три взаимосвязанных аспекта. Один аспект – как время повлияло на творчество писателя, преломилось в созданном им шедевре. Другой аспект – как писатель “овладел” своим временем, то есть проник в суть главных противоречий эпохи, открыл новые человеческие типы, обогатил художественную культуру. Наконец, третий аспект – как художник преодолел власть своего времени. То есть, постигая новую эпоху, открыл те истины о человеке и мире, которые имеют надвременной, всеобщий характер, – ведь именно этот “избыток Вечности” и делает произведение шедевром, возводит его в разряд классики”.* Н. Л. Лейдерман

1. Как вы поняли сущность изложенного принципа историзма.
2. Какие из известных вам программ, учебников, хрестоматий для 9–11 классов раскрывают наибольшие возможности в реализации принципа историзма во всех обозначенных аспектах?
3. Какие требования к анализу художественного текста обусловлены принципом историзма? Проиллюстрируйте свое понимание этих требований примерами.

Г-44. Приступая к изучению литературы в старших классах, “некоторые учителя сразу же пытаются “читать” историко-литературный курс, сразу же стремятся подчеркнуть, что ученики будут заниматься наукой о литературе. Думается, что такое приобщение к литературоведению излишне прямолинейно и, следовательно, ошибочно. В сознании учеников оно оборачивается необходимостью дополнительно заучивать сведения о произведениях, которые не воспринимаются ими как необходимые для понимания того самого произведения. Таким образом, первое знакомство с наукой о литературе не дает радости открытия”. А. С. Дегожская, Т. В. Чирковская

1. Что включает в себя понятие “историко-литературный курс”? Вы тоже считаете, что в задачи такого курса входит необходимость “дополнительно заучивать сведения о произведениях”? Какими должны быть сведения исторического и литературного характера об изучаемых произведениях, чтобы они способствовали пониманию этих произведений?
2. Вы согласны с учителями, которые занимаются с учащимися “наукой о литературе”? Почему?
3. Правомерно ли утверждение о том, что только в старших классах начинается для учащихся “первое знакомство с наукой о литературе”?

Г-45. Перед чтением “Повести о Петре и Февронии” в 9 классе: “расскажем ребятам, что летопись не знает муромского князя Петра и его жены Февронии, а народное предание отождествляет их с муромским князем Давидом, женившимся на крестьянке Евфросинии в благодарность за то, что она исцелила его от болезни, от которой никто не мог излечить. Брак князя с простой крестьянкой вызвал злобные наветы, но супруги счастливо прожили до конца своих дней. Со старившись, они оба приняли монашество и умерли в монашестве в 1228 году. Память их чтилась в Муроме, и их местная канонизация (то есть причисление к лику святых) была признана на Московском церковном соборе в 1547 году...

Ермолай (Еразм), как увидим, литературно обработал местные предания о Петре и Февронии и легенды о летающем змее-оборотне и мудрой деве". Н. Л. Крупина

1. Какова цель такого слова учителя перед чтением "Повести о Петре и Февронии"? Как в этом слове отражена специфика древнерусской литературы?
2. Какое продолжение могут иметь сообщаемые учителем сведения в последующем анализе текста повести?

Г-46. О беседе по "Повести о Петре и Февронии": "Когда, по мнению ребят, зарождается чувство Петра к Февронии? Да и полюбил ли он? Может быть, все дело в клятвенном обещании взять ее в жены, если еще раз исцелит его? А Феврония? Почему она выбрала Петра? Обратили ли учащиеся внимание на то, что до того как князь с великими почестями взял Февронию в Муром, они друг друга не видели и все общение вели через слуг?"

Вопросы вызывают интерес и требуют раздумий. Действительно, как полюбить, не встречаясь. За что? Автор повести не рисует портретов героев. Почему?.." Н. Л. Крупина

1. На выяснение каких особенностей художественного произведения направлены предлагаемые вопросы? Дают ли они учителю возможности выяснить своеобразие сознания древнерусского человека: и героя, и автора древней литературы? Если да, то в чем они заключаются?
2. Можете вы согласиться с тем, что предлагаемые вопросы интересны учащимся 9 класса, что они "вызывают интерес и требуют раздумий"?

Г-47. Учитель Г. В. Шушакова, отводя на творчества И. А. Бунина в 9 классе 3 урока, определяет тему и цели первого из них так:

"Живопись" словом и "звучание". Как читать прозу Бунина.

Цели: знакомство с прозой Бунина, с ее отличительными особенностями, с понятиями: "живопись" словом и "звучание", с отдельными фактами биографии писателя и их определяющим значением. Закрепление теоретических понятий на практике. Повторение понятий эпитет, синоним и контекстуальный синоним; наблюдения над звуковым способом организации передачи цвета, над синтаксическими способами передачи идеи".

1. Насколько логично и оправдано предлагаемое определение темы первого урока по прозе И. А. Бунина? Каким может быть такой первый урок в вашей работе?
2. Прокомментируйте цели, поставленные учителем для первого урока. Насколько они соответствуют и своеобразию изучаемых произведений писателя, и возрастным особенностям одиннадцатиклассников?

Г-48. Учитель Л. А. Кондратьева рассказывает, как она приближает учащихся 9 класса к пониманию лирики И. А. Бунина:

"Рисуем мысленно и прислушиваемся к своим ощущениям: (Далее идет чтение стихотворения "После половодья", 1900).

Много ли красок на ваших картинах?..

Как вам дышится в атмосфере этого стихотворения? Почему?

Что вы представляете вокруг себя, ощущаете в себе?

1. Какие условия необходимо, по вашему мнению, создать, чтобы учащиеся смогли мысленно "нарисовать" и прислушаться к своим ощущениям от общения с лирическим текстом?
2. Достаточно ли, по вашим наблюдениям, только чтения текста? Если да, то каким должно быть это чтение?
3. Как вы считаете, на что направлены вопросы, которые задает учитель? Способствуют ли они тому, чтобы учащиеся смогли мысленно нарисовать и прислушаться к своим ощущениям? Как вы считаете, когда целесообразнее

задавать эти вопросы, до или после чтения? Обоснуйте свой выбор.

Г-49. В продолжение разговора о приближении учащих к пониманию лирики И. А. Бунина:

“В стихотворении все просто, надо только обратить внимание на две маленькие детали, которые передают лирическое состояние души и остроту восприятия красоты: в начале второй строфы два предложения начинаются с частицы и (“И тихо дремлет...”; “И в серебре...”), а в конце первой и второй строф употреблен по одному разу союз и для связи однородных членов предложения, причем каждый раз и начинает строку. Все это вместе создает ощущение легкой торжественности, приподнятости души, ее открытости красоте.

И вторая деталь. В конце второй строфы две соседние строки начинаются со слова еще:

Еще стройней его колонны,

Еще свежее сосен кроны...

Чувствуете, какова роль этого повтора?” Л. А. Кондратьева

1. Прокомментируйте эпизод урока. Какой цели служит слово учителя? Дает ли оно представление о своеобразии лирики И. А. Бунина? К примеру, представление о том, что перед нами – один из ярчайших представителей реалистического типа культурного сознания?

2. Насколько логичными и последовательными показались вам вопросы, задаваемые учителем по тексту лирического произведения (см. также предыдущее задание)? Как бы вы ответили на последний вопрос приведенного фрагмента?

3. Соответствуют ли, на ваш взгляд, и слово учителя, и его вопросы к учащимся возрастным особенностям восприятия текста девятиклассниками, целям и задачам литературного образования в 9 классе? Аргументируйте свой ответ.

Г-50. Продолжение изучения лирики И.А. Бунина:

"В стихотворении все просто, надо только обратить внимание на две маленькие детали, которые передают лирическое состояние души и остроту восприятия красоты: в начале второй строфы два предложения начинаются с частицы и ("И тихо дремлет..."; "И в серебре..."), а в конце первой и второй строк употреблен по одному разу союз и для связи однородных членов предложения, причем каждый раз и начинает строку. Все это вместе создает ощущение легкой торжественности, приподнятости души, ее открытости красоте.

И вторая деталь. В конце второй строфы две соседние строки начинаются со слова еще:

Еще стройней его колонны,

Еще свежее сосен кроны...

Чувствуете, какова роль этого повтора?"
Л.А. Кондратьева

1. Прокомментируйте приведенный эпизод урока. Как вы думаете, какой цели в данном случае служит слово учителя? Дает ли оно представление о своеобразии лирики И.А. Бунина? К примеру, представление о том, что перед нами - один из ярчайших представителей реалистического типа культурного сознания?

2. Насколько логичными и последовательными показались вам вопросы, задаваемые учителем по тексту лирического произведения (см. также предыдущее задание)? Как бы вы ответили на последний вопрос приведенного фрагмента?

3. Соответствуют ли, на ваш взгляд, и слово учителя, и его вопросы к учащимся возрастным особенностям восприятия текста девятиклассниками, целям и задачам литературного образования в 9 классе? Аргументируйте свой ответ.

Г-51. *"Обращение к прозе Аверченко, и в частности к рассказам из "Дюжины ножей в спину революции", является лишь частью работы по освоению наследия писателей-сатириков начала XX века, в том числе и произведений, написанных в эмиграции. Варианты включения материала в историко-литературный курс выпускного класса могут*

быть различны: от рассмотрения в рамках общего тематического раздела или обзора ("Революция и гражданская война в произведениях русских писателей", "Литература Русского зарубежья", "Русская сатирическая проза 20–30-х годов") до текстуального анализа на семинарском занятии. Те рассказы, которые не рассматривались на уроке, могут быть рекомендованы учащимся для самостоятельного прочтения". С. А. Зинин

1. Творчество каких писателей-сатириков кроме А. Аверченко целесообразно включить в историко-литературный курс выпускного класса? По какому принципу вы будете проводить отбор авторов для включения в учебный курс?
2. Вы будете рассматривать творчество А. Аверченко в 11 классе "в рамках общего тематического раздела или обзора" или займетесь текстуальным анализом его рассказов на семинарском занятии?
3. По какому принципу вы будете отбирать рассказы А. Аверченко для самостоятельного прочтения или, может быть, учащиеся выберут их сами? Почему? Какой должна быть методика организации самостоятельного прочтения рассказов, чтобы такое прочтение было результативным?

Г-52. "К уроку-семинару ученики получают задание, охватывающее проблематику представленных выше рассказов из "Дюжины ножей..." При этом целесообразно включить изучаемый материал в "программные" связи:

- Как автор "Дюжины ножей в спину революции" разъясняет общий смысл и идейно-художественную направленность своего сборника? Сопоставьте содержание аверченского "Предисловия" с первыми страницами "Окаянных дней" И. А. Бунина и "Несвоевременных мыслей" М. Горького. Что сближает их авторов и в чем проявляется индивидуальный стиль каждого из писателей?

— Что представляют собой герои рассказов Аверченко? Соотнесите их с образной системой А.Блока "Двенадцать" и сопоставьте авторские позиции.

- Охарактеризуйте образ автора-повествователя и его роль в сюжетно-композиционной структуре сборника. Каковы формы авторского присутствия в повествовании?" С. А. Зинин

1. Какова цель включения в изучаемый материал "программных" связей?
2. Как вы представляете себе соотношение героев рассказов с образной системой поэмы? Как вы думаете, какова цель такого соотношения в случае с рассказами А. Аверченко и поэмой А. Блока? Аргументируйте свой ответ.
3. Какие формы авторского присутствия в художественном тексте вы знаете? Каковы пути, приемы выявления этих форм в условиях изучения произведения литературы в школе?

Г-53. В продолжение рассказа об уроке-семинаре:

"- Как соотносятся в стилистике "Дюжины ножей..." элементы юмора и сатиры? Какие традиции русской сатирической прозы нашли свое отражение в рассказах Аверченко?"

- Выделите и охарактеризуйте основные художественные приемы Аверченко-сатирика. Какую роль в идейно-композиционной структуре сборника играет прием контраста?

- Каково соотношение "злобы дня" и "злобы века" в сатире Аверченко?" С. А. Зинин.

1. Как вы считаете, что дает, сообщает пониманию художественного текста рассмотрение вопроса о том, в русле каких традиций он создан?
2. Отвечает ли предлагаемые С.А. Зининым вопросы к уроку-семинару своеобразию изучаемого художественного явления (см. также предыдущее задание)? На выяснение каких сторон, особенностей этого явления они в первую очередь направлены?
3. Не показалось ли вам, что такое количество объемных по предполагаемому содержанию вопросов учителю будет трудно уложить в пределы одного урока-семинара? Обоснуйте свой ответ.

Г-54. В “Концепции образовательной области “Филология” в 12-летней школе” (см. задание Г-10) третий этап литературного развития школьников охарактеризован так: *“Этот этап не представляет собой собственно истории литературы. Содержание не обязательно строится в хронологической последовательности. Но на этом этапе элементы исторического подхода к литературе, которые присутствовали и прежде, соединяются и развиваются в целостную историко-литературную концепцию, осваивая которую, школьник получает представление о движении литературы, о художественных традициях, о постоянстве и изменчивости жанровых форм, о традиции и новаторстве, об оригинальности и эпигонстве.*

Третий концентр (11–12 классы) решает следующие задачи:

– научить анализировать произведение, выявлять его непреходящий общечеловеческий и конкретно-исторический смысл, актуальность для данной эпохи;

– научить анализировать и осознавать собственное восприятие художественного произведения, оценивать его художественные достоинства;

– познакомить с выдающимися художественными произведениями и показать их место и роль в историко-культурном и литературном процессах”.

1. Есть ли принципиальные отличия в том, как трактует задачи литературного образования старшеклассников процитированная “Концепция” и как понимают их ведущие методисты (к примеру, В. Г. Маранцман или О. Ю. Богданова)? Если да, то какие это отличия?

2. Как вы понимаете положение, согласно которому “этот этап не представляет собой собственно истории литературы”? Можете вы согласиться с такой установкой?

3. Насколько поставленные перед литературным образованием цели соответствуют возрастным особенностям развития старшеклассников, а также задачам и характеру современного общественного развития? Что, к примеру, означает “научить анализировать произведение” в 10–12 классе? Разве до этого такая цель не ставилась?

5. МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Методы изучения литературы

Д-1. “Раз художественная литература воздействует и на воображение и чувство читателя, и на его понятия, то и среди методов и приемов преподавания различаем методы и приемы эмоционально-образного постижения произведений художественного слова и методы и приемы истолкования этих произведений. Между ними и другими существует тесная связь, так что разграничение их в значительной степени условно. К первой группе методов и приемов отнесем выразительное чтение учителя, заучивание наизусть, пересказывание и художественное рассказывание, досказывание произведения, художественное иллюстрирование”. В. А. Никольский

1. Насколько логичным представляется вам предлагаемый принцип разграничения методов на две группы? Чем отличается метод от приема?
2. Какие методы и приемы, если следовать логике В. А. Никольского, вы отнесли бы ко второй группе?

Д-2. “Методы могут быть определены как чтение литературного произведения, анализ художественного текста, комментирование литературного произведения внетекстовыми материалами (письма, мемуары, дневники, литературно-критические статьи и научные исследования, биографии писателей, теоретико- и историко-литературные категории и т.д.), претворение литературных произведений в других видах искусства (музыка, живопись, театр, кино), наконец, литературное творчество по мотивам лите-

ратурных произведений и жизненных впечатлений учеников". В. Г. Маранцман

1. На каких принципах основана предлагаемая классификация методов изучения литературы? Насколько такая классификация логична?
2. Чья классификация методов, В. Г. Маранцмана или В. А. Никольского (см. задание Д-1), представляется вам наиболее целесообразной и приемлемой в современном преподавании литературы?

Д-3. "Приемы анализа, которые учитель изберет для подготовленного класса, не всегда осуществимы при работе с менее развитыми учениками. Поэтому такой обязательный в преподавании литературы принцип на практике осуществляется всегда своеобразно.

Так, анализ стихотворения Некрасова "Забывтая деревня" в одном классе потребует работы над выразительным многоголосым чтением, в другом случае принцип наглядности будет осуществлен в заданиях по устному словесному рисованию тех сцен, которые даны поэтом, в третьем случае мы сопоставим лица некрасовских крестьян с портретами Венецианова и Крамского". Т. Г. Браже, В. Г. Маранцман

1. Насколько правомерно ставить выбор приемов анализа художественного текста в зависимость от подготовленности класса? Почему, к примеру, в одном слабо подготовленном классе нельзя заниматься и выразительным чтением, и словесным рисованием, и сопоставительным анализом произведений литературы и живописи?
2. Чем должен руководствоваться учитель при выборе приемов анализа художественного текста?

Д-4. "Спрашиваю девочку: "Что вы проходите сейчас по литературе?". Она отвечает: "Заканчиваем сегодня Фамусова и послезавтра начнем изучать образ Молчалина". Грибоедова здесь нет; его великая комедия пропала; его мысль исчезла, остались "отдельные"

люди, которых надо определить грубейшим и примитивнейшим способом перечисления двух-трех признаков их характера, подбирая к каждому признаку либо цитату, либо изложение куска сюжета". Г. А. Гуковский

1. Каким путем анализа особенно увлекся учитель девочки, о которой рассказал Г. А. Гуковский? Каковы достоинства такого анализа и возможности оптимального его применения?
2. Можете вы согласиться с тем, что если сегодня изучали Фамусова, а послезавтра будут изучать образ Молчалина, то сам Грибоедов, его великая комедия, его мысль выпадают из поля зрения учащихся? Если да, то почему это происходит и как можно это преодолеть?

Д-5. "Я вижу ученика (я с ним довольно часто встречаюсь), который на моих глазах все время читает "Мать" М. Горького. Он ее читает уже третий месяц. Я не мог этого понять. Оказывается, он не только читает, а участвует в так называемом (знакомый вам, вероятно, термин) текстуальном изучении произведения. Оказывается, ученики сидят и выдумывают заглавия к главам, которые сам Алексей Максимович обозначил цифрами, видимо, не считая необходимым озаглавливать их. Вот этой продуктивной работой занят и мой знакомый ученик!" А. Т. Твардовский

1. Что предполагает текстуальное изучение произведения? Какие характерные задания требуются для такого изучения художественного текста? В чем, на ваш взгляд, достоинства и недостатки текстуального изучения художественных произведений? Какие произведения школьной программы целесообразнее всего изучать текстуально?
2. В чем недостаток той "продуктивной" работы, которой был занят знакомый ученик А. Т. Твардовского? Может быть, в такой работе все-таки есть свой смысл, свое рациональное зерно? Если да, то в чем этот смысл заключается?

Д-6. В школьной практике постоянно встречается, например, "текстуальный анализ стихов Маяковского.

Несмотря на загробный протест Маяковского, их перебирают, перетирают и делают из них какой-то протертый суп, то есть нечто малосъедобное, малопривлекательное. Маяковский, конечно же, за это не поблагодарил бы. Ему это противопоказано. А между прочим, это делается". А. Т. Твардовский

1. Обязан ли учитель, выбирая тот или иной прием работы с текстом или путь его анализа, учитывать мнение автора данного текста?
2. Что представляет собой текстуальный анализ стихов Маяковского, если в результате получается "какой-то протертый суп", "нечто малосъедобное, малопривлекательное"?
3. Можете вы согласиться с тем, что текстуальное изучение произведения Маяковского вообще противопоказано? Если да, то как вы это понимаете?

Д-7. "Одна из самых трудных задач литературного образования в старших классах – вызвать интерес учащихся к текстуальному анализу произведения. Без этого невозможно формирование того читателя, который постоянно ощущает необходимость в чтении книги и испытывает радость от знакомства с художественным произведением. Один из приемов, побуждающих учеников вчитываться в текст произведения, – это постановка перед ними задач, имеющих творческий характер". А. С. Дегожская, Т. В. Чирковская

1. В чем сущность такой формы работы, как текстуальное изучение произведения?
2. Согласны ли вы с тем, что без такого изучения "невозможно формирование того читателя, который постоянно ощущает необходимость в чтении книги..."?
3. Что на практике означает постановка перед учащимися "задач, имеющих творческий характер"? Приведите примеры таких задач.

Д-8. В формулировке творческой задачи при текстуальном изучении художественного текста "нет

прямого требования проанализировать текст, но ее выполнение невозможно без работы над текстом, без серьезных размышлений над произведением. Такой прием условно можно назвать скрытым. Нельзя сопоставить иллюстрации к “Мертвым душам” Агина и Кукрыниксов и оценить их, не зная самой поэмы; нельзя рассказать о быте в усадьбах Лариных и Онегинных, не углубившись в главы романа и, по существу, не проанализировав их”. А. С. Дегожская, Т. В. Чирковская

1. Насколько логично и оправдано использование приема скрытого текстуального анализа? В чем его достоинства и недостатки?

2. Могли бы вы назвать предлагаемые примеры заданий творческими? Приведите примеры творческих заданий по роману А. С. Пушкина “Евгений Онегин” и поэме Н. В. Гоголя “Мертвые души”, которые скрыто пробуждают интерес учащихся к текстуальному анализу художественного произведения.

Д-9. “Маленькие люди” сменяют “лишних людей” и сами уступают место “новым людям”, а “образ Онегина включает в себя как положительные, так и отрицательные черты”. Брр! Кому это может быть интересно?” Л. Соболев

1. Какой путь анализа представлен в своеобразном цитировании Л. Соболева? Каковы положительные стороны такого анализа художественного текста?

2. В чем недостаток того анализа, против которого выступал Л. Соболев? Разве обязательно, чтобы при изучении художественного текста ученику было интересно? Почему?

Д-10. “Только тогда мы сохраним для детей (и для взрослых) могучий жизненный потенциал творчества Пушкина и Толстого, Достоевского и Чехова, когда окончательно и всерьез откажемся от мысли, что о них раз и навсегда все сказано. Потому-то они живы

сейчас, что допускают столько толкований и восприятий, сколько у них читателей и исследователей...”

Л. Соболев

1. Присутствует ли в практике современного преподавания литературы понимание творчества Пушкина и Толстого, Достоевского и Чехова в таком качестве, когда “раз и навсегда все сказано”? Если да, то как и в чем такое понимание проявляется?

2. Как вы понимаете, мысль о том, что большие художники слова “допускают столько толкований и восприятий, сколько у них читателей и исследователей”? Можете вы с этой мыслью согласиться? Почему?

3. Все ли аспекты творчества в целом или отдельного произведения допускают бесконечное множество толкований, о котором писал Л. Соболев? Нет ли в его рассуждении преувеличения?

Д-11. При анализе образной системы художественного текста “надо всегда помнить, что от непосредственного восприятия характеров, изображенных в произведении (Онегин, Базаров, Гриша Добросклонов, Павел Власов), мы переходим к оценке того жизненного материала (“лишний” человек, революционер-демократ, рабочий-большевик), который стоит за ними, к тем идеям, которые автор связал с ними”.

Н. О. Корст

1. Переход “от непосредственного восприятия характеров”, изображенных в художественном тексте, к оценке “жизненного материала”, который за ними стоит, это обязательный в школьном изучении процесс? Если да, то каково его предназначение?

2. В чем смысл разделения героев художественных произведений на “лишних” людей, революционеров-демократов

¹Герой одноименного романа (1907) М. П. Арцыбашева (1878–1927), который олицетворял собой право личности для мгновенного удовлетворения своих желаний, что приводило его к отрицанию общепринятых нравственных норм и всех видов общественной активности.

и т.д.? Чье отношение, Л.Соболева или Н. О. Корста (см. задания Д-9, 10) к такому рассмотрению героев художественных текстов и такому разделению их считаете вы более логичным?

Д-12. *“Вообще было бы гораздо нагляднее для школьников, если бы им показали преемственность типов по линиям: Недоросль – Фонвизина, Подколесин – Гоголя, Обломов – Гончарова, Безухов – Толстого, и т.д. Чацкий, Онегин, Печорин до Санина¹ и далее. Рахметов до подпольщиков типа Куйбышева. Поставленные в такие ряды типы показали бы школьникам и влияние эпох на организацию характеров, и силы изобразительности каждого автора, и преемственность идей, коими литература питалась”.* М. Горький

1. Какой подход к анализу художественных произведений отстаивал в данном случае М. Горький? Какое принципиально важное понимание литературы может быть достигнуто благодаря такому подходу?

2. В чем ограниченность такой трактовки и отдельного произведения, и истории литературы в целом? К чему приводит чрезмерное увлечение анализом художественного текста, в основе которого лежит горьковская идея?

Д-13. *“Мы обнаруживаем некий принципиальный дефект в самом существовании таких сопоставлений и противопоставлений изучаемых образных систем с окружающей нас жизнью, и хотя подобные сопоставления делаются именно ради воспитания советского мировоззрения, недостаточная продуманность их постановки нередко может приводить к обратным и вовсе нежелательным результатам. Это совсем не значит, что мы можем отказаться от того, чтобы протягивать от литературы прошлого нити к современности”.* Г. А. Гуковский

1. В чем положительное начало “сопоставлений и противопоставлений изучаемых образных систем с окружающей нас жизнью”? Чему могут служить такие сопоставления и противопоставления в анализе художественного текста?

2. В чем опасность увлечения такими сопоставлениями и противопоставлениями? Что предполагает "недостаточная продуманность" данной формы работы при анализе художественного текста?

Д-14. "... Центральное место в анализе всякого литературного произведения занимает рассмотрение его образной системы и характеров действующих лиц. Это объясняется тем, что в образе-характере наиболее исчерпывающе обнаруживает себя единство формы и содержания. Анализируя образ-характер, мы убедительно сможем понять и изучить средства, использованные автором для его создания, то есть язык и композицию, и, следовательно, раскрыть своеобразие художественного стиля произведения". Н. О. Корст

1. Можете вы согласиться с тем, как определяется "центральное место в анализе всякого литературного произведения"? Почему?

2. Верно ли, что именно "в образе-характере наиболее исчерпывающе обнаруживает себя единство формы и содержания"? Если да, покажите эту закономерность на наиболее выразительных примерах, обратившись к произведениям школьной программы.

3. Какие методы и приемы являются наиболее эффективными, действенными при изучении любого художественного текста, если согласиться с утверждением Н. О. Корста?

Д-15. "До той поры, пока мы знаем памятник только в его окончательном виде и лишены возможности проследить движение текста... наша интерпретация памятника всегда останется субъективной". Д. С. Лихачев

1. Можете вы согласиться с тем, что знание произведения литературы лишь в окончательном виде обрекает его интерпретацию на субъективизм?

2. Каковы источники текстологического материала, который может быть использован на уроке? Определите возможности

использования текстологии в анализе художественного текста. Каким образом через текстологию можно “проследить движение текста”? Что дает восприятию текста читателем-школьником такое наблюдение?

Д-16. *“Учитель словесности имеет дело с литературными шедеврами. Творческая история каждого из них, хотя и подготовлена всем ходом предшествующего развития, но и уникальна, самоценна, неповторима, как сам путь идейно-творческих исканий именно этого художника. Поэтому и приемы изучения с учащимися творческой истории произведений разных авторов или разных произведений одного автора не могут быть унифицированы. Например, не обязательно в каждом случае включать все многообразные аспекты творческой истории. Ограничение, избирательность здесь вполне уместны. При этом выделение одних элементов как генерализирующих, доминирующих, а других как фоновых подсказывается самой природой произведения и конкретными материалами творческой его истории”.* Л. Н. Душина

1. Что включает в себя понятие “творческая история” произведения?
2. В чем смысл изучения творческой истории художественного текста? Что может дать читателю-школьнику в понимании текста изучение истории его создания?
3. Как вы поняли мысль о том, что приемы изучения творческой истории художественного текста каждый раз должны быть оригинальными, новыми точно так же, как и сама история создания литературного произведения, каждый раз уникальна и неповторима? Можете вы согласиться с таким мнением?

Д-17. Приведем две группы вопросов (из трех), которые предлагает Л.Н. Душина для изучения истории создания баллады В. А. Жуковского “Светлана”.

“Первая группа:

1) Каковы русские и западные источники баллады

Жуковского "Людмила", предшественницы "Светланы"?

2) В каком соотношении находятся "Людмила" и "Светлана"?

3) Насколько ориентирован Жуковский на русский фольклор и на современные ему баллады русских авторов (Дмитриев, Львов, Муравьев) в пору работы над своей балладой в русском духе - "Светланой"?

Вторая группа:

1) Какое влияние оказали на осуществление замысла "Светланы" шумный успех "Людмилы", восторженные отклики читателей и критиков?

2) Почему "Людмила", созданная Жуковским легко и быстро, не удовлетворила самого создателя, и он, едва закончив "Людмилу", взялся за "Светлану"?

3) Правомерно ли рассматривать "Людмилу" и "Светлану" как варианты-подражания западным образцам? Или они имеют свою творческую историю?"

1. Как вы думаете, в чем смысл разделения представленных вопросов на две группы? Есть ли принципиальное различие между этими группами? Если да, то в чем вы его отметили?

2. Выделите среди предлагаемых методистом вопросов те, которые, по вашему мнению, учитель должен раскрывать сам, и те, которые могут быть даны учащимся в качестве самостоятельной работы.

Д-18. К изучению истории создания баллады В.А. Жуковского "Светлана": "Третья группа:

1) Была ли в русской поэзии первого десятилетия XIX века ясно выраженная направленность на балладный жанр?

2) Почему для подражания был выбран немецкий поэт Бюргер? Только ли в пристрастии Жуковского здесь дело?

3) Как увлеченность Жуковского Бюргером сказалась на творческой истории "Людмилы", а затем "Светланы"? Исчерпал ли для себя Жуковский немецкий балладный образец? И почему снова

вернулся к нему спустя два десятилетия - в "Леноре" (1831)?" Л.Н. Душина

1. Прокомментируйте предлагаемую систему вопросов. Достаточно ли широко представлена проблематика в связи с изучением творческой истории баллады В.А.Жуковского (см. также предыдущее задание)? Как вы думаете, в чем логика разделения этих вопросов на три группы?
2. Какие из предлагаемых методистом вопросов вы сделали бы основой для самостоятельной работы учащихся? Обоснуйте свой выбор.
3. Какую направленность восприятию и анализу баллады В.А.Жуковского может сообщить работа по данным вопросам?

Д-19. "Восстановление процесса создания художественного текста позволяет увидеть не только движение авторского замысла и кристаллизацию идеи. Оставленный писателем за окончательным текстом материал становится дополнительным средством постижения авторской концепции. Чтобы убедиться в возможностях такого аспекта творческой истории, обратимся к "Повестям покойного Ивана Петровича Белкина" А. С. Пушкина (1830 г.)". Р. М. Лазарчук

1. Как вы понимаете "восстановление процесса создания художественного текста"?
2. Что такое "оставленный писателем за окончательным текстом материал"? Найдите такой материал в связи с "Повестями Белкина" А. С. Пушкина. Какие возможности на уроке открывает этот материал для "постижения авторской концепции"?

Д-20. "Жанровый аспект анализа помогает выявить типологические, исторически устойчивые факторы и особенности художественного произведения. Сам выбор писателем того или иного жанра (романа, рассказа, трагедии, комедии, поэмы, лирического стихотворения) отражает отношение его к изображаемому и ориентацию на определенную литературную тради-

цию. На этом фоне проступает и то новое, своеобразное, что является достижением самого писателя и его эпохи". Э. М. Румянцева

1. Что вы понимаете под жанровым аспектом анализа? В каких направлениях должен проходить такой анализ? Какие элементы структуры текста должны быть в центре анализа в жанровом аспекте?

2. Как отражаются на выборе жанра художественного произведения отношение автора к изображаемому и ориентация на определенную литературную традицию? Какое место при анализе художественного текста в аспекте жанра должны занимать авторское отношение к изображаемому и его ориентация на определенную литературную традицию? Разве имеет смысл вообще делать предметом школьного анализа отмеченные особенности текста?

Д-21. *"Анализ в аспекте жанра основан на понимании специфики литературного произведения, единства его содержания и формы. Учителю важно самому раскрыть перед учащимися границы, отделяющие произведения разных жанров одного и того же автора и разных писателей". Э. М. Румянцева*

1. В каком возрасте читателю-школьнику необходимо осознание "специфики литературного произведения"? Каким образом учитель оптимально (выразительно и доходчиво) может дать учащимся возможность осознать эту специфику?

2. Есть ли необходимость в связи с анализом художественного текста в аспекте жанра поднимать проблему единства формы и содержания произведений литературы? Если да, то с какой целью?

3. В чем смысл раскрытия перед учащимися границ, отделяющих "произведения разных жанров одного и того же автора и разных писателей"? Каковы самые общие пути и приемы такого раскрытия?

Чтение и анализ художественных произведений

Д-22. *"Следует особо подчеркнуть, что отдельные виды анализа (например, выразительное чтение сти-*

хотворения или прозаического отрывка) невозможно отграничить от восприятия. Такое чтение может включать не только непосредственное восприятие текста, но уже и его предварительный, а иногда и полный анализ. Дело в том, что восприятие учениками картин и образов при помощи выразительного чтения текста учителем и учениками представляет собою как бы творческое размышление об изучаемом произведении и начальный способ эмоционально-смыслового анализа". Н. О. Корст

1. Что включает в себя понятие "полный анализ" художественного текста?
2. Как вы представляете себе чтение, в котором присутствует не только предварительный, но и "полный анализ" текста? Разве такой анализ возможен только в чтении?

Д-23. *"Произнести выразительно... стихотворение – значит истолковать его". М. А. Рыбникова*

1. Что на практике означает "произнести выразительно... стихотворение"? Какие умения необходимы учащемуся для такого произнесения?
2. Согласны ли вы с утверждением М. А. Рыбниковой, ведь выразительность чтения каждый учащийся может понимать, а значит, и истолковывать по-своему?

Д-24. *"Выразительное чтение отдельных явлений учителем, особенно в начале работы над пьесой, очень существенно. Ведь, читая, он выражает свое понимание пьесы и воздействует на понимание ее учениками, не навязывая в то же время определенных выводов". Т. В. Чирковская*

1. По какому принципу учитель должен отбирать отдельные явления драмы для выразительного чтения? Приведите примеры такого выбора, обратившись к пьесам А. Н. Островского или А. П. Чехова.
2. Можете вы согласиться с тем, что при чтении учитель имеет возможность выразить "свое понимание пьесы", но при этом не навязывать учащимся "определенных выводов"?

Д-25. *“Всю жизнь Боратынского преследовало ощущение утраченной гармонии. В этом учащиеся убеждаются, обращаясь к лирике поэта. Выполняя опережающие групповые задания, школьники составляют тематические антологии (4–5 стихотворений) из наиболее значительных, интересных, на их взгляд, поэтических произведений. Это задание дает возможность, с одной стороны, почувствовать личностное восприятие лирики Боратынского, а с другой – при неизбежности определенных совпадений, позволяет обозначить несколько стихотворений, наиболее показательных для выявления мироощущения поэта”.*
Л. И. Троицкая

1. В чем достоинства такого вида учебной деятельности, как составление тематической антологии поэтических произведений? Какая должна быть проделана предварительная работа, чтобы названный вид учебной деятельности состоялся?
2. Нет ли в предлагаемой форме работы опасности того, что при самостоятельном отборе произведений для антологии учитель столкнется с необычайно широким разбросом мнений? Или такой разброс вовсе не опасен?
3. Какую роль в последующем анализе лирического текста выполняет чтение, предлагаемое Л. И. Троицкой?

Д-26. Л. И. Троицкая рассказывает об изучении лирики Е. А. Баратынского: *“Девятиклассники, назвав отобранные стихотворения, читают одно из них и выявляют развитие в нем поэтического чувства и философской мысли. Выразительное чтение стихотворений, стремление дать эмоциональный анализ-комментарий лирического произведения рождает у школьников чувство сопричастности к внутреннему миру поэта, желание понять его душевное состояние и ход мысли”.*

1. Что такое “эмоциональный анализ-комментарий лирического произведения”? Какие необходимы условия, чтобы такой анализ состоялся?

2. Вас не смущает то, что девятиклассники читают, а значит, и дают "эмоциональный анализ-комментарий" стихотворений, которые они отбирают сами? Почему? А что если они отберут не принципиально важные, знаковые тексты, а те, которые меньше по объему? Какой в таком случае должна быть роль учителя на уроке?

Д-27. "В чем же заключаются приемы творческого чтения детей и подростков?"

Чтобы ответить на этот вопрос, вспомним, что литературное художественное произведение представляет собой лишь систему словесных намеков на те образы, которые оно должно представить нашему воображению. Из деятельности даже главных персонажей избраны немногие их поступки, особенно характеризующие со стороны их типичности или со стороны их способности к исключительным по силе напряжения подвигам и энергии. Н. М. Соколов

1. Как вы поняли мысль методиста о том, что представляет собой "литературное художественное произведение"? Можете вы согласиться с таким пониманием? Почему?

2. Как вы считаете, какие требования предъявляет творческому чтению тот факт, что художественный текст - система" словесных намеков на образы, которые должны возникнуть в воображении читателя"? Есть ли, на ваш взгляд, необходимость в том, чтобы подготовить воображение читателя к восприятию "словесных намеков" литературного произведения? Если да, то каковы самые общие принципы и пути такой подготовки?

3. Ответьте самостоятельно на вопрос методиста.

Д-28. О приемах творческого чтения: "Вместо портретов находим опять-таки намеки на них, но такие, по которым легче всего представить действующее лицо — его наружность, манеру говорить и т.д. Совершенно тоже дается и для фона действия: выбрано две-три "обстановки", да и их надо живо представить себе не только со стороны зрительной, но и оживить в своем воображении звуки, запахи, тепло или холод и т.п. Все это названо, названо час-

то словами особенно выразительными, выразительными, но и только. По этим намекам читатель или слушатель должны восстанавливать те образы и их сочетания, какие жили в воображении писателя. Но и этого недостаточно: писатель дал нам новеллу, повесть, роман, драму, но те жизненные комбинации, в каких представлены действующие лица, составят едва ли одну тысячную долю того общего числа, которое мог поместить и помещал в своем воображении писатель". Н. М. Соколов

1. Как вы поняли мысль методиста об "одной тысячной доле", которая может поместиться в новелле, повести, драме? Можете вы согласиться с ее справедливостью? Если да, то какой оказывается роль воображения в восприятии художественного текста?
2. Можно ли, на ваш взгляд, по приведенным рассуждениям Н.М. Соколова судить о том, в чем он видел сущность "приемов творческого чтения"? Если да, расскажите о том, как вы это поняли. Приведите 1-2 примера использования таких приемов при анализе художественного текста.

Д-29. *"Творческая работа юных читателей заключается, во-первых, в развертывании путем наблюдения и воображения образов на основании тех словесно-художественных намеков, какие нам дал автор, и, во-вторых, в экспериментировании над этими образами. Она закрепляется учащимися в разных стилистических работах, помогающих им отчетливее осмыслить для себя работу их собственного творческого воображения". Н. М. Соколов*

1. Какие условия должен создать учитель, чтобы произошло "развертывание образов", о котором писал Н. М. Соколов?
2. Как вы представляете себе экспериментирование над образами художественного текста в процессе его анализа? Проиллюстрируйте свое представление примерами. В чем заключается смысл такого экспериментирования?

Д-30. Учитель Л. А. Апаева рассказывает об уроке-лекции с элементами беседы по лирике М.А.Волошина в XI классе: *“Далее в исполнении учащихся звучат стихи “Коктебель”, “Карадаг”, “Полдень”, “Дом поэта” (фрагменты), стихотворения из цикла “Киммерийская весна”.*

Какие картины возникли у вас в воображении при чтении этих стихов? Можно ли сказать, что их автор – не только поэт, но и художник?

Волошин – редкий мастер лирического пейзажа. Он очень тщательно работал над стихом, ювелирно оттачивая все формы, старательно подбирая слова, передающие оттенки красок, запахи, звуки. Благодаря такой кропотливой работе словесный рисунок становился видимым и осязаемым”.

1. Насколько оправдано включение в урок-лекцию чтения стихов учащимися? Надо ли в таком случае проводить какую-то предварительную работу? Если да, то какой формы, какой направленности должна быть эта работа?

2. Отражают ли предлагаемые вопросы существо лирического дарования М. Волошина? Просматривается ли в этих вопросах направленность анализа конкретных лирических текстов? Если да, в чем вы эту направленность увидели? Будут ли такие вопросы интересны одиннадцатиклассникам? Почему?

3. Какую роль в осознании учащимися своеобразия Волошина-поэта должны сыграть приведенные слова учителя? Дает ли такое слово учителя возможности для становления и развития читательских интерпретаций школьников, раскрывает ли своеобразие волошинского лирического пейзажа?

Д-31. *“Особенно показательно стихотворение “На ранних поездах”, которое можно прочитать, а потом подробно разобрать в классе, обращая внимание на необходимость и естественность бытовых деталей, гармонию будничности и возвышенности, на то, что народ у Пастернака не безликая масса, но, по выражению критика А. Архангельского, он представляет собой коллективную индивидуальность”.*

С. Л. Страшнов

1. В чем “особенно показательно” стихотворение Б. Пастернака “На ранних поездах”?

2. Как следует понимать замечание относительно названного стихотворения, что его “можно прочитать”? Каким должно быть чтение стихотворения, если затем его предполагается “подробно разобрать в классе”?

3. Каким должен быть подробный анализ стихотворения “На ранних поездах”, чтобы через него учитель мог обратить внимание учащихся “на необходимость и естественность бытовых деталей, гармонию будничности и возвышенности”?

Виды чтения литературных произведений

Д-32. “Большое место в процессе изучения в классе занимает чтение самих учащихся. Оно может выполнять разные задачи. Обучение выразительному чтению – важный путь анализа пьесы. Самостоятельно подготовленное учениками чтение заданных кусков пьесы может быть проверкой понимания характера и ситуации.

Одним из любимых видов чтения драмы учениками является чтение по ролям, но недопустимо рекомендовать чтение по ролям до анализа пьесы. Интересно и плодотворно проходит чтение по ролям в процессе анализа и особенно при его завершении”. Т. В. Чирковская

1. Как вы понимаете мысль о том, что “обучение выразительному чтению – важный путь анализа пьесы”? Как можно через “самостоятельно подготовленное учениками чтение” проверить понимание ими характеров и ситуаций, отраженных в пьесе? Проиллюстрируйте свое мнение примерами.

2. Что дает учащимся в понимании драматического произведения чтение его по ролям? Можете вы согласиться с тем, что такое чтение “недопустимо рекомендовать... до анализа пьесы”?

Д-33. В связи с изучением стихотворения “Пророк”

З. Я. Рез предлагает: *“Попробуем вслух прочитать на-*

чало – первую строфу: она произносится мерно, медленно, даже скорбно. А теперь, минуя все “превращения”, обратимся к последнему четверостишию, послушаем, как звучит оно, и сравним впечатление от первой и последней строф. В чтении передается торжественность и величавость заключающего стихотворение восклицания-призыва: ни сомнения, ни кризиса – все определено, ясно, понятно. Почему же оказалось возможным преодоление сомнений?”

1. Охарактеризуйте предлагаемый тип чтения. В чем смысл такого чтения? Какие возможности оно открывает перед учителем?
2. В каком направлении может идти дальнейшая работа по анализу этого стихотворения? Разработайте план такой работы.

Д-34. *“Важно настроить учащихся на предстоящее чтение. Мы предлагаем учащимся, внимательно прочитав пьесу, самим выбрать себе заинтересовавшую их роль, затем попытаться определить, что главное в характере данного героя, что лежит в основе его поведения и поступков, т.е. сформулировать сверхзадачу роли, ее сквозное действие, сформулировать, как советовал К. С. Станиславский актерам, в глагольной (а значит, действенной) форме”.* И. Б. Бутовская

1. Что дает учащимся возможность “самим выбрать себе заинтересовавшую их роль”?
2. В чем смысл того, что учащимся предлагается “сформулировать сверхзадачу роли”? Какое отношение такое задание имеет и к предстоящему в классе чтению, и к будущему анализу пьесы?
3. Какой бы вы хотели видеть сверхзадачу роли, сформулированную учащимися в связи с ролями Хлестакова и Чацкого, Кулигина и Фирса.

Д-35. *“В ходе чтения и анализа-обсуждения выбранных учителем эпизодов постепенно начинает вырисовываться система образов, а за нею намечается*

проблематика пьесы. Углубляются и уточняются представления о каждом из основных героев, усваиваются некоторые приемы и приобретаются навыки анализа отдельных эпизодов драмы. При этом вполне естественно учитель может ввести новое для учащихся понятие – подтекст...

Разбираемый эпизод затем увязывается с пьесой в целом, выясняется его роль в композиции и проблематике пьесы". И. Б. Бутовская

1. По какому принципу учитель должен отбирать эпизоды для чтения и анализа (обсуждения)? Проведите такой отбор в пьесе А. Н. Островского "Гроза".
2. Какую работу должен провести в классе учитель для того, чтобы при выборочном чтении пьеса не распалась бы в представлении учащихся на отдельные эпизоды, чтобы каждый из них увязывался бы "с пьесой в целом"?

Д-36. *Методист Я. Г. Нестурх пишет о чтении в классе пьесы А. П. Чехова "Вишневый сад": "Выбирая прием чтения пьесы по ролям, учитель полагал, что во время работы в классе должны были возникнуть ситуации, когда чтение, интонации могли оказаться неверными или недостаточно оправданными, маловыразительными, и это естественно создало бы потребность в пояснениях, уточнениях, в беседе о конфликте пьесы, о героях, их характерах и поступках, отражающихся в речи, которую учащимся надо было воспроизвести. Такой комментарий, сопутствующий чтению, должен был помочь ученикам и глубже понять комедию, и лучше прочитать ее".*

1. Расскажите об основных особенностях такого приема работы, как чтение по ролям. Каковы главные его достоинства?
2. Чтение по ролям предполагает предварительную подготовительную работу в классе или дома? Если да, то какой должна быть эта работа?
3. Чтение по ролям – это прием, который целесообразно использовать только при изучении драматических произведений или он применим и к эпосу, и к лирике? Если да, то какие особенности приобретает данный прием при изучении эпических и лирических произведений?

Д-37. При чтении “Вишневого сада” по ролям “в замысел учителя не входило требование актерского прочтения текста, режиссерского видения пьесы. Для этого у преподавателя и у школьников не было данных. Имелось в виду выразительное чтение вслух: слово должно было звучать в классе, ученики должны были слышать его, произнести с определенной интонацией, которую самим надо было найти. А найти можно было, внимательно читая, вдумываясь в ход событий, в развитие конфликта, в характер персонажа, его поступки и взаимоотношения с другими действующими лицами”. Я. Г. Нестурх

1. Чем отличается “выразительное чтение вслух” от “актерского прочтения текста”? Может быть, это однозначные понятия?
2. Есть ли необходимость в каком-то предварительном задании, какой-то мотивации, если учащимся предлагается самим найти необходимую интонацию чтения? Или, может быть, достаточно того, чтобы учитель поставил перед ними задачу внимательного чтения?

Д-38. “Как добывается Бунин-писатель эффекта “живописи” словом? Попробуем открыть одну из тайн его мастерства. Для этого запишем и проанализируем небольшой фрагмент из рассказа “Эпитафия”: (Далее идет фрагмент из рассказа в 2 абзаца).

Вопросы и задания к тексту:

1. Какой цвет преобладает в этом фрагменте?
2. Найдите слова (эпитеты), которые прямо передают этот цвет.
3. Найдите слова (контекстуальные синонимы), которые тоже передают основной фон этого цвета.
4. Словом писатель не только расцвечивает эту картину в золотые цвета, но и создает ощущение спокойствия, уравновешенности, гармонии, найдите соответствующую лексику.
5. Не только лексику соответствующего значения использует автор, но и резервы синтаксиса. Определите в предложениях местоположение и очередность подлежащего и сказуемого. Сделайте вывод...

6. Озаглавьте фрагмент”. Г. В. Шушакова

1. С какой целью учитель зачитывает только отдельные фрагменты изучаемого произведения? Какими принципами необходимо руководствоваться при отборе фрагментов? Отберите такие фрагменты в рассказах И. А. Бунина “Антоновские яблоки” или “Эпитафия”.

2. Прокомментируйте предлагаемые вопросы и задания к фрагменту прозаического произведения. Будут ли эти вопросы интересны для учащихся 11 класса?

Д-39. Методисты А. К. Киселев и Е. С. Романичева пишут об изучении рассказа Л. Н. Толстого “Кавказский пленник” в 5 классе: *“Следующая часть урока – чтение подготовленными учащимися 1–2-й глав целиком или в отрывках. После первых абзацев сделаем постановку, спросим ребят, что узнали они, прочитав письмо матери Жилина, обратили ли внимание на то, сколько сын не видел мать, выясним, богата ли семья Жилиных. Уже начало рассказа позволяет сделать вывод: Жилин принадлежит к типу кавказского офицера, который вынес на своих плечах тяготы этой войны. Продолжим дальше чтение, сопровождая его историко-бытовым комментарием. Вопросы после чтения 1-й главы: Что заставило Жилина поехать в отпуск? Почему он решил ехать один, а не с обозом?”*

1. Какой вид чтения художественного текста представлен в этом фрагменте урока? Каковы его особенности и возможности в постижении авторского замысла произведения?

2. Какой должна быть предварительная подготовка учащихся, которым поручается чтение рассказа в классе?

3. Каким может быть историко-бытовой комментарий при чтении рассказа Л. Н. Толстого “Кавказский пленник”?

Д-40. В связи с изучением повести “Ночь перед Рождеством” А. А. Витченко предлагает: *“Комментированное чтение “по цепочке” повести (от слов: “... месьяц... вылетел через трубу Солохиной хаты...” и до слов*

Оксаны: "... выйду за него замуж"; от слов: "шумнее и шумнее раздавались по улице песни и крики" – до слов: "... еще белее казался свет месяца от блеска снега").

Обращаюсь к классу:

– Месяц наконец-то высвободился из плена и снова воссиял на небе, чтобы радовать добрых людей, встречающих Рождество пением колядок. Как автор описывает праздничное настроение Вакулы и Оксаны?

– Почему хохот награждал затейника, когда молодой казак во время колядования "отпускал щедровку"? (Колядки поют под Рождество, а щедровки – под Новый год.)

1. Что представляет собой комментированное чтение "по цепочке"? Какова методика его проведения?

2. Какую роль в этом случае комментированное чтение играет в организации беседы с классом и в конечном итоге в создании представлений учащихся об авторском замысле и о своеобразии гоголевской повести?

Д-41. Учитель М. В. Курочкина пишет о чтении повести Н. В. Гоголя "Шинель" в 9 классе: "Проследите по тексту за изменением портрета, поведения, речи, настроения героя в то время, когда он впервые надел шинель.

Задание 1. Это могло бы помочь Башмачкину "попасть в статские советники".

– Награды.

– Найдите в тексте строки об этом. В чем их смысл?

"Если бы соразмерно его рвению давали ему награды, он, к изумлению своему, попал бы в статские советники, но выслужил он, как выражались остряки, пряжку в петлице да нажил геморрой в поясницу", – пишет Гоголь, вновь обращая наше внимание на несправедливое отношение к "маленькому человеку", который "не умеет кусаться" и по натуре своей не честолюбив.

– Задание 6. Это ставит на одну ступень "маленького человека" и "значительное лицо".

– Бедствия.

– Какую роль в повести играет "значительное лицо"? Почему у него нет ни имени, ни фамилии? Где он

служит? Как соотносить эту особенность изображения (умолчание о самом главном) с маленькой деталью: отсутствием лица у генерала, изображенного на табакерке портного? Почему так смешно и нелепо согласуется средний род с мужским в рассказе о значительном лице: "Одно значительное лицо недавно сделался значительным лицом, а до того был незначительным?"

1. Какой вид чтения литературного произведения иллюстрирует приведенный фрагмент урока? Каковы цели такого чтения художественного текста?
2. Насколько плодотворными и интересными для девятиклассников будут предлагаемые задания? Учитывают ли они возрастные особенности восприятия художественного текста школьниками?

Приемы анализа литературного произведения

Д-42. Методист О.Ю. Богданова считает необходимым рассмотрение на уроках по роману М.Ю. Лермонтова "Герой нашего времени" вопросов, "без понимания которых учащимся не будет ясна идейная и художественная концепция Лермонтова и место его романа в развитии русской литературы.

1. Лермонтов и эпоха 30-х гг. XIX в.
2. Место романа в истории русской литературы и в творчестве Лермонтова (переход Лермонтова от романтизма к реализму).
3. Своеобразие реализма Лермонтова.
4. Смысл заглавия романа, идейный замысел автора, типичность образа главного героя.
5. Композиция "Героя нашего времени".
6. Основные особенности художественной манеры Лермонтова (психологическое описание и изображение; детализированный портрет, основанный на тонком психологическом анализе; контрастное описание разных слоев общества или разных категорий людей; своеобразие лермонтовских пейзажей).

7. Язык и стиль романа (отказ от красивой фразеологии, полемика с романтической литературой; лексика романа: просторечие, профессионализмы; простота, сжатость фразы; публицистический стиль, часто в форме устного монолога, где слова автора вобрали в себя интонации чужой речи. Ирония и лиризм. Точность описания быта и т.д.)”.

1. Прокомментируйте план работы над романом М.Ю. Лермонтова, представленный в выдвигаемых для рассмотрения на уроках вопросах. Насколько логичным и последовательным представляется вам такой план?

2. Как вы думаете, какие приемы были бы наиболее уместными, логичными при реализации этого плана работы?

3. Составьте планы-конспекты вступительного и заключительного занятий по роману “Герой нашего времени”, исходя из предлагаемых О.Ю. Богдановой вопросов.

Д-43. “Именно в историческом аспекте, в плане анализа идейно-художественного богатства и значимости романа “Герой нашего времени” должна строиться работа на уроках о Лермонтове... К сожалению, приходится признать, что не всегда удается учителю-словеснику поставить ряд важнейших вопросов о творчестве Лермонтова перед учащимися, и изучение “благоуханной” прозы превращается в простой пересказ событий из жизни Печорина (чаще любовных историй плюс несколько мало продуманных выводов о характере главного героя и о построении произведения)”. О. Ю. Богданова

1. Что значит построение работы по анализу художественного текста на уроках “именно в историческом аспекте”? Какие формы и приемы работы в таком случае должны быть ведущими?

2. Что еще должна включать работа над романом “Герой нашего времени”, кроме пересказа “событий из жизни Печорина”, “выводов о характере главного героя и о построении произведения”?

3. Какие проблемы творчества М. Ю. Лермонтова вы могли

бы назвать важнейшими? Дают ли представление об этих проблемах предлагаемые вопросы (см. задание Д-42)?

Д-44. *“Увидеть особенность композиции, сюжета, художественной речи в стихотворном и прозаическом произведении можно лучше всего при сопоставлении близких сюжетов. При этом напомним, что сюжет в прозе – это система событий, смена ситуаций, внешних и внутренних изменений в состоянии героев. Повествование в прозаическом произведении – это рассказывание о событиях, в стихотворном – это последовательность эмоционального авторского высказывания”.* К. П. Степанова

1. Что понимается под сюжетом в прозаическом и поэтическом произведении? Можете вы согласиться с предложенной трактовкой этого понятия?

2. Определяет ли отмеченная разница между сюжетом прозаического и поэтического текста особенности школьного анализа произведений? Если да, поясните, какие это особенности.

3. Как вы поняли мысль о возможностях сопоставительного анализа близких по сюжетам стихотворных и прозаических текстов? Можете вы согласиться с такой мыслью?

Д-45. *“Попытаемся сравнить поэму Пушкина “Кавказский пленник” и рассказ Л.Толстого “Кавказский пленник”. Ясные и чистые приемы повествовательности, возможность увидеть решение одной и той же темы через стиховую и прозаическую форму, близкие сюжетные ходы, герои, предстающие в романтическом и реалистическом освещении, – все это очень интересно и для наблюдения, и для сопоставления”.* К. П. Степанова

1. Интересными ли будут для учащихся (с точки зрения их возраста) наблюдения и сопоставления текстов произведений А. С. Пушкина и Л. Н. Толстого? Почему?

2. Какие приемы могут быть использованы учителем для сопоставления приемов повествовательности, близких сюжетных ходов, а также героев, предстающих “в романтическом и реалистическом освещении”?

Д-46. А. К. Киселев и Е. С. Романичева отмечают в связи с анализом рассказа Л. Н. Толстого “Кавказский пленник”: *“Хорошо, если учитель, воспользовавшись советом М. А. Рыбниковой, заведет с детьми “Словарик человеческих качеств”. Эта работа, конечно, требует системы. Можно посоветовать использовать карточки-задания для индивидуальной работы. Например, на карточке “Жилин” учащиеся найдут слова, обозначающие разные стороны его характера. Нужно выбрать те, которые ученик считает самыми верными и точными. Так, о Жилине можно сказать: трудолюбивый, работающий, упорный, золотые руки, мастер на все руки, работяга и т.д. Выбор нужных слов заставляет задуматься и об их значении, и об эстетической окраске, и о характере героя”*,

1. Что вы знаете о методике учебной деятельности учащихся со “Словариком человеческих качеств”, разработанной М. А. Рыбниковой?
2. Насколько логична и интересна работа с таким словариком для учащихся 5 класса? Можете вы согласиться с утверждением о том, что выбор пятиклассниками “нужных слов заставляет задуматься и об их значении”?
3. Составление “Словарика человеческих качеств” как прием анализа художественного текста, применим только в 5–6 классах или его можно использовать и в работе со старшеклассниками?

Д-47. *“В наиболее распространенных толкованиях проблемность преподавания связывается с решением на уроках разнообразных познавательных задач, с помощью которых ученик идет от незнания к знанию и к новому знанию, т.е. практически каждый вопрос, вызывающий известное затруднение учащихся, может рассматриваться как проблема, а акцентирование внимания на нерешенных задачах – как проблемное преподавание”*. Л. Н. Лесохина

1. Можете вы согласиться с таким пониманием проблемности преподавания, как постановка познавательных задач, в раз-

решении которых “ученик идет от незнания к знанию и к новому знанию”? Если да, приведите примеры таких задач.

2. Насколько справедливо рассматривать “практически каждый вопрос, вызывающий известное затруднение учащихся”, в качестве проблемного? Есть ли различия между обычным и проблемным вопросом? Если да, то какие?

Д-48. “Проблемность – это смысловой стержень анализа художественного произведения, когда познавательные и воспитательные задачи урока тесно связаны между собой. От искусства учителя литературы в известной мере зависит формирование прочных идейных, нравственных и эстетических убеждений у школьников, осмысление ими жизненных важнейших понятий.

... Сочетание глубокого и всестороннего анализа произведений художественной литературы как искусства слова на уроке с последовательным проведением определенной воспитательной концепции – вот та задача, которая стоит перед проблемным изучением”. Л. Н. Лесохина

1. Можете вы согласиться с тем, что проблемность в преподавании литературы – это такое положение, “когда познавательные и воспитательные задачи урока тесно связаны между собой”? Если да, покажите на примерах возможности такой связи.

2. На любом ли уроке литературы должно присутствовать последовательное проведение “определенной воспитательной концепции”? Почему?

3. Сформулируйте сущность проблемного изучения литературы и его цели.

Д-49. Методист Л. И. Троицкая рассказывает об одном из возможных путей анализа элегии Е. А. Баратынского “Притворной нежности не требуй от меня...”. “Анализ начинается с постановки вопросов: “О чем элегия? Чем определяется в элегии лирическое переживание? Как оно развивается во времени? Что явилось

причиной перемен в духовном мире героя? Как сам лирический герой оценивает эти перемены? В чем видит поэт причины драмы?” Чтобы подвести учеников к осмысленным ответам на эти вопросы, предлагаем им сравнить два варианта элегии (как известно, поэт работал над произведением в 1823 и 1832 годах). Сопоставление первой редакции и окончательной помогает понять, насколько глубже стал философский взгляд поэта.

... В процессе сопоставительного анализа двух редакций учащиеся выявляют те особенности элегии Баратынского, которые убеждают нас в ее совершенстве: умение передать чувство, глубину психологизма в раскрытии драматического конфликта...”

1. Какова методика сопоставительного анализа двух вариантов одного и того же произведения? Что отличает результаты такого анализа?

2. Насколько логична предлагаемая система вопросов? Можете вы согласиться с тем, что сопоставительный анализ первоначального и окончательного вариантов элегии способствует более осмысленным ответам на предлагаемые вопросы?

3. Составьте конспект урока, посвященного сопоставительному анализу разных вариантов одного лирического текста (не обязательно элегии Е. А. Баратынского), с таким расчетом, чтобы результатом анализа стало осознание учащимися и авторского замысла, и своеобразия лирического голоса поэта.

Д-50. Индивидуальные опережающие задания “даются с опережением во времени (от одного до нескольких дней), что дает возможность ученику прочитать и обдумать текст (фрагмент текста) художественного произведения. Направление исследования, угол зрения задается вопросами учителя, помещенными на карточке-задании. Но ученик самостоятелен в осмыслении текста, в выводах, к которым он приходит в результате анализа, в выражении своего отношения к анализируемому фрагменту, к произведению и к автору. Работа ученика

рассредоточена во времени и предполагает знакомство с критической литературой, а если надо, то и консультацию учителя". А. М. Сапир

1. Как вы поняли, в чем суть индивидуальных опережающих заданий? Какие возможности, если судить по рассказу А. М. Сапир, открывает использование таких заданий учителю?
2. Можно ли считать положительным фактом, что при работе с индивидуальными опережающими заданиями "ученик самостоятелен в осмыслении текста, в выводах, к которым он приходит в результате анализа"?

Д-51. "Чем менее научены ученики анализировать текст, тем более обучающими должны быть задания. ИОЗ должны не только помогать получать какую-то информацию, но и включать в себя элементы, с помощью которых ученик будет обучаться делать это. С этой целью каждому вопросу должна предшествовать преамбула: например, "перечитайте стихотворение А. С. Пушкина "Анчар" вслух, вслушайтесь в настойчиво повторяющиеся звуки, заданные заглавием". После преамбулы следует вопрос: "Какие ассоциации вызывают у вас звуковые повторы, особенно в строфах, где лирический герой воспринимает ядовитость "древа яда"?" А. М. Сапир

1. Каким образом должны быть построены индивидуальные опережающие задания, чтобы они были обучающими?
2. Выполняет ли обучающую роль приводимая в пример преамбула задания по стихотворению А. С. Пушкина "Анчар"? Если да, то в чем это выражается?
3. Является ли вопрос предлагаемого задания проблемным? Доступен ли такой вопрос для самостоятельной работы учащихся 9 класса, где обычно изучается "Анчар"? Будет ли он интересен для девятиклассников?

Д-52. Учитель Н. В. Кулагина рассказывает об изучении былины "Вольга и Микула Селянинович": "... Учащиеся читают статью ученого-фольклориста

Владимира Прокопьевича Аникина по учебнику-хрестоматии для VII класса (авт.-сост. В. Я. Коровина. М.: Просвещение, 1995). После чтения обсуждаем прочитанное. На дом – составить план событий былины.

Второй урок начинаем с чтения плана событий, который составили учащиеся. Например:

- 1. Князь Вольга собрал дружину и поехал за получкою.*
- 2. Князь Вольга встречается пахаря.*
- 3. Пахарь рассказал князю о разбойниках.*
- 4. Опасения пахаря за сошку.*
- 5. Князь послал молодцев убраться сошку, но никто с этим не справился.*
- 6. Пахарь сам выдергивает сошку и бросает ее за ракитов куст.*

7. Князь узнал имя пахаря (Микула Селянинович).

Или:

- 1. Князь Вольга собрал дружину и поехал за получкою.*
- 2. Князь берет пахаря с собой.*
- 3. Князь посылает дружину, чтобы выдернули сошку.*
- 4. Пахарь сошку из земли выдернул.*
- 5. Князь предлагает пахарю его лошадь.*
- 6. Мужики похвалили Микулу: "Молодец Микула Селянинович".*

Спрашиваю мнение учащихся о планах. Обращаюсь к тексту былины".

1. Каким образом могут быть связаны на уроке чтение и обсуждение статьи с чтением самой изучаемой былины? Нужна ли вообще такая связь? Если да, как ее можно осуществить.

2. Можно ли из приведенного фрагмента конспекта сделать вывод о том, зачем учащиеся 7 класса составляют "план событий былины"? Если бы вы давали такое задание семиклассникам, то с какой целью? В чем вообще смысл такого приема работы, как составление "плана событий" художественного произведения?

Д-53. Методист Т.В. Рыжкова пишет: "Выбор пути анализа литературного произведения в школе зависит от нескольких факторов: от художественной

природы произведения, от уровня литературного развития класса и от склонностей, умений учителя.

... Экспериментальная система уроков предполагала проблемное изучение повести.

Стержневой проблемный вопрос, который предстояло решить нашим ученикам, мы сформулировали, исходя из их ответов на вопросы анкеты: "Что понял в финале профессор Преображенский? Согласен ли с ним автор?" Анализ ответов... показал, что большинство школьников не увидело разницы между позициями автора и его героя, что они сужают авторскую позицию, сводя ее к выводу типа "из собаки не сделать человека". Но есть и другие мнения. Столкнув разные мнения учеников на уроке, мы создадим проблемную ситуацию, в ходе решения которой ученики придут к более глубокому осмыслению произведения. Итак, проблемный вопрос ко всем урокам: "Совпадает ли авторская позиция с позицией профессора Преображенского?"

1. В чем сущность таких путей анализа, как "вслед за автором" и "пообразный"? Как вы думаете, почему методист не останавливается на этих путях анализа повести М.Булгакова? Разве они не дают возможностей полно и разносторонне проанализировать ее? Аргументируйте свой ответ.

2. Что вы знаете о проблемном изучении художественного текста? Каковы его основные составляющие и этапы? Что послужило основанием для выбора учителем именно проблемного пути изучения художественного текста? Насколько литературоведчески и методически, на ваш взгляд, обоснован выбор Т.В. Рыжковой проблемного вопроса "ко всем урокам" по повести М.Булгакова "Собачье сердце"? Порассуждайте на эту тему.

Литературные произведения в других видах искусств

Д-54. "... Если аналогия не имеет под собой серьезных оснований, она приучает к поверхностной безответственности сопоставлений. Таково использование мало гармонирующей пары произведений, близких

лишь по сюжету: “Осени” Пушкина и “Золотой осени” И. Левитана, “Зимнего утра” Пушкина и “Февральской лазури” И. Грабаря. В этих парах произведений различно не только время их создания, различен психологический строй восприятия, темперамент творцов”. Т. Ф. Курдюмова

1. Можете вы согласиться с тем, что сопоставительные аналогии произведений литературы и живописи, “близких лишь по сюжету”, не имеют достаточных оснований? Разве сюжет – не главное в том и в другом виде искусства?

2. Вы тоже считаете, что неправомерно сопоставлять произведения живописи и литературы, если различны “время их создания”, “психологический строй восприятия”, “темперамент творцов”? Может быть, как раз в этих различиях и кроются интересные и плодотворные возможности для разговора в классе о своеобразии языка художественной литературы и живописи?

Д-55. “Идея содружества искусств часто компрометируется уроками, проходящими на уровне дурной самодеятельности. В погоне за модным соединением литературы и музыки, поэзии и живописи многие из нас действуют по правилам ноздревского повара, который “руководствовался более каким-то вдохновением и клал первое, что попадалось под руку: стоял ли возле него перец – он сыпал перец, капуста ли попадалась – совал капусту, пичкал молоко, ветчину, горох, словом, катать-валяй, было бы горячо, а вкус какой-нибудь, верно, выйдет”. В.Г. Маранцман

1. На чем основана “идея содружеств искусств” на уроке литературы? Какие цели и задачи реализации этой идеи?

2. Какими должны быть принципы отбора произведений живописи, музыки, театра, кинематографа и т.п., которые можно рассмотреть в связи с изучением литературного текста? Можно ли учителю руководствоваться, пусть не так, как ноздревский повар, но все-таки вдохновением при отборе произведений других видов искусств для их использования на уроке? Приведите два-три примера такого отбора.

Д-56. Примеры “произвольного сближения разнородных по настроению и манере исполнения произведений смежных искусств в практике преподавания весьма многочисленны. То “Зимнее утро” Пушкина “продолжают” слушанием пьесы Чайковского “На тройке”, то “Березу” Есенина сольют с “Февральской лазурью” Грабаря, то в шишкинской картине “На севере диком” увидят прямую иллюстрацию к “Сосне” Лермонтова, то спутают Ленского из оперы Чайковского и из пушкинского романа. В результате подобных упражнений не обостряется, а стирается, огрубляется эстетическое восприятие учеников. Тема, сходная для сопоставляемых произведений, начинает заслонять эстетическое своеобразие каждого из них”. В. Г. Маранцман

1. Вы тоже считаете нецелесообразными приведенные сопоставления?

2. Какими должны быть сопоставляемые произведения, чтобы “эстетическое восприятие учеников” не стиралось и не огрублялось? Каким должен быть сопоставительный анализ, чтобы в его результате не заслонялось эстетическое своеобразие каждого из произведений?

Д-57. “Говоря о великом памятнике литературы древней Руси – “Слове о полку Игореве”, учитель должен показать ученикам и произведения изобразительного искусства той далекой эпохи. Это поможет передать колорит времени, раскрыть своеобразие “Слова”. Можно взять для примера репродукцию всемирно известной картины Рублева “Троица”. И хотя “Слово” – памятник литературы Киевской Руси домонгольского периода, а “Троица” – конца XIV века, их нужно сопоставить. Во-первых, потому что оба – высшие достижения древнерусского искусства, во-вторых, потому что оба говорят о необходимости единения людей, утверждают служение общему делу как высшее назначение человека”. Р. И. Альбеткова

1. Насколько целесообразным представляется вам использование иконы Андрея Рублева "Троица" при изучении "Слова о полку Игореве"? Что такое использование может дать учащимся в понимании смысла памятника древнерусской литературы, в осознании своеобразия мирозерцания его автора?

2. Можно ли вообще сопоставлять произведения, между которыми несколько столетий русской истории? Насколько убедительны доводы автора в пользу такого сопоставления? Не от таких ли сопоставлений предупреждают методисты Т. Ф. Курдюмова и В. Г. Маранцман (см. задания Д-54, 55, 56)?

Д-58. "Учителю надо разъяснить, в чем значение этой картины, за что так высоко ценят ее. Надо представить себе мир древнего художника. Он видит свою задачу не в том, чтобы изобразить мир, как он видится человеку, а в том, чтобы представить то, что должно быть, свое представление о должном. Он хочет передать вневременную сущность всех явлений, а не то, как они выглядят. Он одним взглядом хочет охватить весь мир. В "Слове о полку Игореве" автор охватывает взором всю Русскую землю, обращается ко всем князьям, видит их перед собой окруженными воинственной дружиной; о событиях на Руси поют девицы на Дунае и готские красные девы; князь Всеслав мгновенно переносится из Киева в Тьмутаракань..."
Р. И. Альбеткова

1. Прокомментируйте рассуждения о том, что учитель должен разъяснить учащимся в связи с "Троицей" Андрея Рублева. Насколько убедительными показались вам эти разъяснения?

2. Поясняет ли предлагаемое сопоставление "мир древнего художника": и автора "Слова", и автора "Троицы"? Если да, то в чем?

3. Допустимо ли (при любом, самом атеистическом сознании) называть икону картиной, даже "всемирно известной" (см. два предыдущих задания)? Не кажется ли вам, что такая подмена жанра не столько помогает формированию пред-

ставлений учащихся о характере мирозерцания древнерусского человека, творца, сколько затрудняет его?

Д-59. Сопоставление на уроке “Слова о полку Игореве” и “Троицы”: “Ангелы на иконе не очень похожи на обычных людей – и это тоже понятно. Ведь надо было изобразить не то, что есть, а идеал. Обычные люди живут греховной жизнью – учила церковь, – а надо отказаться от плоти. И на иконах изображались люди со странными пропорциями: тонкие ноги с крошечными ступнями, длинные и тонкие пальцы рук, все тело вытянутое, худое, на лице – маленький рот, тонкий, узкий нос, огромные глаза. Фигуры не стоят на земле, не сидят, а как бы парят в невесомости...

Автор “Слова о полку Игореве” тоже рисует человека, каким он должен быть. Он называет князя Святослава Киевского грозным и великим, хотя в действительности это был один из самых слабых князей, ему принадлежал только Киев, и даже окрестности города уже не подчинялись ему. Но в “Слове” это мудрый князь, отец всей Русской земли. Автор хочет показать, каким должен быть князь и рисует положительные примеры... Его не столько интересует индивидуальное своеобразие каждого князя, сколько то, отвечает ли оно идеалу князя – сильного, мудрого, горячо любящего родную землю и заботящегося о ее единстве”.
Р. И. Альбеткова

1. Насколько убедительным показалось вам сравнение того, как изображают “Слово о полку Игореве” и “Троица” человека? Дает ли такой сопоставительный анализ возможность учащимся уяснить то, как понимался человек в древнерусском искусстве, в частности, в “Слове”?

2. Не уместен ли в данном случае и разговор о том, что иконография и письменная литература обладают разными “языками” для рассказа об одном и том же? Если уместен такой разговор, напишите тезисы беседы о своеобразии языка иконы и художественного текста в связи с изучением “Слова о полку Игореве”.

Д-60. “... На уроках по изучению творчества А. П. Чехова... мы должны хотя бы кратко сказать о политической и литературной обстановке 80-х годов. При этом важно, чтобы ученики не просто представляли себе проблемы эпохи, но живо почувствовали ее дух, ее своеобразие. Если послушать в классе отрывок из финала Шестой симфонии Чайковского, прочесть начало второй главы поэмы Блока “Возмездие”, показать портрет Победоносцева работы В. Серова и статую Александра III, сделанную Паоло Трубецким, то у учеников в течение 10–15 минут урока возникнет яркий образ эпохи с ее трагическим оцепенением, отчаянием и страстными поисками выхода”. В. Г. Маранцман

1. Насколько существенны, важны представления учащихся о политической и литературной обстановке, в которой жил писатель, к примеру, А.П.Чехов? Как такое представление способствует восприятию и интерпретации художественного текста?

2. О каком характере эпохи свидетельствуют приведенные произведения музыки, живописи, скульптуры, литературы?

3. Достаточно ли 10–15 минут для восприятия упоминаемых произведений, чтобы в сознании учащихся возник “яркий образ эпохи”? Какой видится вам роль учителя в этом сложном и ограниченном во времени процессе?

Д-61. Уже в самом начале изучения “Вишневого сада” “возникает мысль, можно ли заинтересовать учащихся пьесой и глубоко изучить ее, если ограничиться чтением текста, если воздействовать на школьников будет только слово Чехова; возможно ли только интеллектуальное и эмоциональное наслаждение от драматического произведения, только прочитанного или услышанного, но не увиденного на сцене или по телевидению. Вопрос этот не праздный: растет популярность телевизионных передач и кинофильмов, в частности экранизаций литературных произведений, которые все больше заменяют детям и подросткам чтение книг, в том числе и программных произведений. И важно научить школьников читать

не только эпическое, но и драматическое произведение". Я. Г. Нестурх

1. Можно ли "заинтересовать учащихся пьесой и глубоко изучить ее, если ограничиться чтением текста, если воздействовать на школьников будет только слово Чехова"? Если да, то какие формы, приемы работы при этом целесообразно использовать?

2. Это плохо, если просмотр экранизаций программных литературных произведений "заменяет детям и подросткам чтение книг"? Если да, то почему это плохо? Каким образом учитель может использовать в своей работе растущую популярность телевизионных передач и кинофильмов, особенно когда они связаны с экранизациями программных литературных произведений?

Д-62. *"Поэтические акварели И. А. Бунина": "Начинается урок с музыкальной акварели "Ленинградские акварели", автором которой является Александр Дольский (слова, музыка, исполнение). Это городской пейзаж. И это очень далеко, кажется, от Бунина, потому что в его стихах нет ни города, ни городской жизни, ни отзвуков общественной борьбы. Но это музыкально-поэтическая акварель, которая может облегчить восприятие бунинского слова. Мне бы очень хотелось, чтобы в вас зазвучала поэтическая музыка..."* Л. А. Кондратьева

1. Насколько оправдано привлечение музыкально-поэтического произведения, далекого от бунинской лирики и по времени написания (А. Дольский – автор второй половины XX века), и по характеру отображенного в нем пейзажа?

2. Нет ли в музыкальной культуре, современной И. А. Бунину, произведений, которые могли бы "облегчить восприятие бунинского слова"? Если вы знаете такие произведения, расскажите о возможных приемах их использования для разговора о лирике И. А. Бунина.

Д-63. *"А теперь прослушайте песню Давида Тухманова на стихи Волошина "Я мысленно вхожу в ваш"*

кабинет...” и попробуйте представить себе литературные пристрастия поэта. Каковы они? А как сам поэт раскрывается в этих пристрастиях?

Затем демонстрируется фотография поэта в коктебельском доме: полки книг, мольберты, множество рисунков, фотографии, на полках и на столе – старинные предметы быта”. Л. А. Апаева

1. Какова роль песни Д. Тухманова, написанной в середине 70-х годов XX века, в раскрытии литературных пристрастий М. Волошина? Может быть, следовало более подробно поговорить о том, каким выглядит, что приобретает и что, возможно, теряет волошинский текст при его современном музыкальном переложении?

2. Насколько полно отражают вопросы цели разговора о лирике М. Волошина? Учитывают ли они возможности одиннадцатиклассников в аналитическом рассмотрении художественного текста?

Д-64. “Да, широк круг интересов Волошина. Он не только поэт, но и переводчик, литературный и художественный критик (автор более 250 статей), художник (мастер акварели), мемуарист, ученый, знаток религий (в частности, буддизма), философ, краевед, историк, путешественник, ходивший с караванами по пустыне.

Обратите ваше внимание на репродукции его акварелей “Коктебель” и “Вечернее облако”. Сам художник говорил так: “Пейзаж – это лик родной земли, лицо матери. От созерцания этого лица в душе подымается та тоска, та жалость и нежность, та надрывающая и безысходная любовь, с которой связано обычно чувство родины” (М. Волошин. “Чувство родины”). Волошин никогда не писал с натуры – все больше по памяти.

Как вы думаете, почему?

Дело в том, что он писал не саму природу, а ее лик, идею, которую он несет в себе.

Где еще в изобразительном искусстве мы встречаемся с подобным явлением?” Л. А. Апаева

1. Прокомментируйте логику фрагмента урока-лекции. Каким образом связаны довольно разнообразные его части?

2. Какую роль в раскрытии творческой личности М. Волошина играют слова о широте его интересов?

3. Какова цель обращения учителя к акварелям поэта? Что они дают одиннадцатиклассникам в осознании своеобразия лирики М. Волошина? Какую роль играет рассуждение о том, что "Волошин никогда не писал с натуры"? Какова задача связанных с этим рассуждением вопросов?

Д-65. "Иллюстрация помогает увидеть героя и ситуацию, дает толчок фантазии ученика и подсказывает "зрительный ряд", который не всегда так легко и просто создать. И чем меньше жизненный опыт, тем нужней поддержка иллюстрации: не случайно детские книги так богато иллюстрируются, так старательно образ словесный поддерживается образом живописным. Чем моложе читатель, тем больше необходимость в использовании иллюстрации на уроке литературы. Чем больше удален от времени жизни читателя, от его опыта тот мир, который описывается в художественном произведении, тем больше необходимость в использовании иллюстрации на уроке литературы". Т. Ф. Курдюмова

1. Прокомментируйте мнение о роли иллюстрации в восприятии художественного текста читателем-школьником. Можете вы согласиться с таким пониманием этой роли?

2. Учащиеся старших классов вообще не нуждаются в иллюстрациях к изучаемым художественным текстам или использование иллюстраций должно носить иной, нежели в младших классах, характер? Аргументируйте свой ответ.

3. Нет ли в таком использовании иллюстраций, особо опасного момента, когда учащиеся привыкают к постоянной поддержке, без которой им трудно самостоятельно увидеть и героев, и обстоятельства, и движение жизни в художественном тексте?

Д-66. Искусствовед В. Ковалевский в 1873 году писал: "Глядя на "Бурлаков" Репина, нельзя не сказать: да, это вы, старые знакомые давно, как есть на лету подхваченные пером и только теперь попадающие под кисть..."

*Унылый, сумрачный бурлак,
Каким тебя я в детстве знал,
Таким и ныне увидал:
Всё ту же песню ты поешь,
Всё ту же ляжку ты несешь.
Всё та ж покорность без конца...*

1. Как вы представляете себе возможности использования картины И. Е. Репина “Бурлаки на Волге” при анализе стихотворения Н. А. Некрасова “На Волге”.
2. Согласны ли вы с тем, что бурлаки И. Е. Репина – это некрасовские “старые знакомые” и “только теперь попадающие под кисть”? Если да, предложите план и характер беседы с учащимися на эту тему.

Д-67. *“... Подивился на тех премудрых критиков, которые хлопотали больше всего о том, чтобы уверить нашу публику, будто “Бурлаки” г. Репина не что иное, как иллюстрация одних стихов г. Некрасова... Картина Репина отличается правдивостью и естественностью выражения, почерпнутого не из сочинительских книг, а из самой народной жизни”. В. Стасов*

1. Насколько правомерно относить стихотворение Н. А. Некрасова к “сочинительским книгам”? Разработайте фрагмент конспекта с урока по работе над этим дискуссионным вопросом.
2. Расскажите о возможностях сопоставительного анализа произведений Н. А. Некрасова и И. Е. Репина на уроке. Есть ли в этих произведениях литературы и живописи то, что препятствует такому сопоставительному анализу? Если да, то какие это “препятствия”?

Д-68. *При изучении повести Н. В. Гоголя “Ночь перед Рождеством” в 6 классе: “Мы обращаемся ко всем формам детского сценического творчества, актуализируем имеющийся театральный опыт школьников и обогащаем его, внедряя как репродуктивные (сбор ма-*

териалов о театре, просмотр инсценировок и профессиональных постановок, чтение “по ролям”), так и проблемно-поисковые методы (обсуждение игры актеров и приемы создания образа на сцене, “режиссерский”, “актерский” комментарий, читательская интерпретация текста и т.д.). А. А. Витченко

1. Какие формы “детского сценического творчества” вы знаете? В чем смысл обращения к этим формам на уроке, посвященном анализу эпического произведения?
2. Что включает в себя понятие “театральный опыт школьников”? Каким образом на уроке литературы его можно актуализировать?
3. Можно ли считать формами детского сценического творчества “режиссерский” и “актерский” комментарии, читательскую интерпретацию текста?
4. В чем смысл обращения “ко всем формам детского сценического творчества” при изучении эпического произведения, к примеру, повести Н. В. Гоголя “Ночь перед Рождеством”?

Д-69. Для вводного урока по повести Н. В. Гоголя “Ночь перед Рождеством” предлагается: “Оборудование: Портрет Н. В. Гоголя работы Ф. А. Моллера (1841); репродукции картин И. Е. Репина “Украинка у плетня” (1876), “Украинская хата” (1880), М. Н. Дубовского “Вечер на Украине (Вечер в селе)” (1901); грамзапись украинской народной песни “Мисяць ясененький”; декорации вертепа из журнала “Петрушка” ...

А в ходе урока есть такой эпизод: “Является ли “Майская ночь...” единственным произведением “Вечеров на хуторе близ Диканьки”, погружающим читателей в особый мир украинской ночи? Обращаемся к репродукциям картин, посвященных этой теме. (Демонстрация картин И. Репина, М. Дубовского.)”. А. А. Витченко

1. Каково предназначение предлагаемого “оборудования” для вводного урока по повести Н. В. Гоголя? Какими вы представляете себе формы, приемы использования этого оборудования?

¹Заключительного урока по теме.

2. Насколько оправдано и методически правильно использование репродукций картин И. Репина и М. Дубовского? Как бы вы использовали этот материал на уроке?

Д-70. *“Понятно, что на первом уроке, посвященном Маяковскому, никак не обойтись без демонстрации композиций П. Пикассо, К. Малевича, Н. Гончаровой, М. Ларионовой, А. Ленгулова и других представителей кубизма, супрематизма и смежных с ним течений”.*
С. Л. Страшнов

1. Какова цель обращения на первом уроке, посвященном творчеству В. Маяковского, к произведениям названных художников?

2. Какое место и объем в содержании такого урока должны занимать упоминаемые произведения? Какова методика введения в содержание урока произведений живописи?

Д-71. *“На этом этапе урока мы, пользуясь видеоманускриптом записью, предложили ученикам посмотреть отрывок из кинофильма режиссера В. Бортко “Собачье сердце” (эпизод разговора Шарикова и Филиппа Филипповича). У Булгакова соответствующий отрывок начинается словами: “Филипп Филиппович сидел у стола в кресле”. Школьники после просмотра должны были сравнить образ Шарикова, созданный актером и режиссером в фильме, с авторским описанием. Для конкретизации задания мы сформулировали его в виде двух вопросов:*

– *Таким ли представлялся вам Шариков, когда вы читали повесть?*

– *Что сохранили и о чем “забыли” создатели фильма?”*
Т. В. Рыжкова

1. В чем цель и смысл сопоставления художественного текста с его кинематографическим воплощением? Чем такая работа может быть интересна учащимся?

2. Какова цель двух приведенных конкретизирующих вопросов?

3. Чем вызван выбор эпизода для сравнения повести и художественного фильма? Какие эпизоды еще целесообразно было бы сравнить на уроке?

Д-72. “После анализа сцены операции мы посмотрели кинофрагмент из фильма “Собачье сердце” и попросили учеников дома дать ему оценку.

... В качестве домашнего задания после этого урока¹ мы предложили ученикам сравнить сцены операции в повести “Собачье сердце” и в одноименном фильме. Поскольку у нас была возможность посмотреть весь фильм, то ученики могли написать отзыв о фильме. Вторым заданием было написать письмо М. Булгакову. Эти задания выполнялись по выбору учеников.

Большинство юных читателей выбрало второй вид работы – письмо...” Т. В. Рыжкова

1. Какой вид учебной деятельности предполагает задание “дать оценку” кинофрагмента фильма, снятого по изучаемому произведению? Что дает такая работа пониманию учащимися художественного текста?

2. Что вы знаете о жанре отзыва на художественный фильм, спектакль? В чем цель написания отзыва на художественный фильм, снятый по изучаемому произведению? Почему большинство учащихся выбрало не написание отзыва, а письмо Михаилу Булгакову?

Литературное творчество школьников

Д-73. “Нужно прямо сказать, что ни один из приемов обучения чтению так не актуален, как система творческих сочинений. К живописи ближе подойдет тот человек, который хоть сколько-нибудь рисовал, к музыке – тот, кто хоть как-нибудь играл, к литературе – тот, кто хоть немножко писал. Ребята, писавшие о морозе, жадно выслушивают “Мороз” Чехова; класс, начавший писать загадки, уже иначе относится к стихам. Собственный опыт с баснями чрезвычайно активизирует осмысление басни как таковой. Заставляя учащихся писать, мы вводим их в понимание значения и радости творческого труда, мы приобщаем их к замыслу, к плану литературного произведения, мы даем им литературное образование”.

М. А. Рыбникова

1. Можете вы согласиться с утверждением о том, что “к живописи ближе подойдет тот человек, который хоть сколько-нибудь рисовал” и т.д.? Не получается ли в таком случае, что человек, не писавший стихов и рассказов, не сможет близко подойти к литературе?

2. С чем связано то, что собственный литературно-творческий опыт заставляет учащихся иначе относиться к изучаемым произведениям, а также к самому творческому процессу? Должна ли школа стремиться к тому, чтобы дать ученикам литературное образование в аспекте их собственного литературного творчества?

Д-74. “Что ж, рифмовать слова (только слова) оказалось действительно легко и даже познавательно. А сочинить стихи с этими рифмами получится?”

Даем немного времени, после чего занимаемся с тем, что получилось. Легче всего, как правило, получают глупости:

*Жизнь – как чистая страница,
Я так хочу скорей жениться!*

Но “свободе творчества” мешать не надо. Пусть, ощутив собственную беспомощность, научатся уважать чужое мастерство.

“Поэты” и сами улыбаются своим несообразностям:

*Двор – как белая страница,
Строчкою бегут следы.
Будь со мной, моя царица,
Царства снега и воды.*

Часто дело не идет дальше двух строчек:

*Птичка-невеличка, маленькая странница,
Весны открой страницу...*

Иногда появляется эпический тон:

*Вот предо мною открытая книги страница,
Мерно кукует кукушка, забравшись в часы,
Сказка уйдет или ночью беззвездной приснится,
Может быть, в сказке со мною побудешь и ты”.*

Т. М. Барковская

1. Что дает пониманию учащихся того, что такое рифма, обращение учителя к их умению не только “рифмовать слова (только слова), но предложение попытаться “сочинить стихи с этими рифмами”?

2. Можете вы согласиться с тем, что “свободе творчества” школьников “мешать не надо”, даже если “получаются глупости”? Насколько убедительно звучит тезис о том, что одиннадцатиклассники, “ощутив собственную беспомощность, научатся уважать чужое мастерство”?

3. Возможен ли вообще анализ или комментарий после знакомства “с тем, что получилось” в результате такого творчества школьников?

Д-75. “Анализ учениками и учителем поэтических опусов.

– Что показалось удачным в опытах одноклассников?

Игру “буриме” знают все: не слишком трудно уложить в определенный ритмический рисунок несколько слов и связать строчки рифмой. Мы примерно делали то же самое, но только задано было одно слово. Что же получилось? Внешне вроде бы стихи: есть ритм, рифма, и мысль, и даже настроение. И все-таки это еще не стихи, а рифмотворчество, по-другому – рифмоплетство. Потому что нет того “закона сцепления”, который лежит в основе поэтического мира стихотворения, нет связи одного элемента со всеми и всех – с одним. Скажем, во втором примере есть сначала зрительная точность “образа”: двор, следы – как строчка, но затем ничем не оправданная замена деталей чем-то расплывчатым и литературным. В четвертом примере: для сказки, скорее, больше подойдет “звездная” ночь, а “побудешь и ты” в звуковом отношении просто неудачно. А главное, надо, чтобы было пережито то ощущение, которое достойно быть запечатленным в стихах. Так что, как мы убедились, настоящие стихи писать трудно, для этого нужны и талант, и мастерство”. Т. М. Барковская

1. Как вы поняли цель предлагаемого анализа “поэтических опусов” одиннадцатиклассников? О чем еще целесообразно поговорить в связи с приведенными (см. задание Д-74) поэтическими опытами школьников?

2. Что сообщает пониманию одиннадцатиклассниками сути художественного творчества, своеобразия лирики как рода

литературы такое обращение к их собственным творческим способностям? Открывает ли такая форма работы какие-то новые возможности анализа художественного текста?

Д-76. *“У М. Лермонтова есть стихотворение, которое начинается словами: “Мне грустно, потому что...”. Попробуйте написать стихотворение на заданную тему – “Мне грустно”. Обоснуйте выбор рифм” (задание выполняют по желанию).* Т. М. Барковская

1. В чем смысл такого домашнего задания? Вас не смущает замечание, что его можно выполнять по желанию? А что будут делать те, кто не захочет его выполнять?

2. Каким дополнительным смыслом и содержанием наполняет домашнее задание необходимость обосновать выбор рифм?

Д-77. *“Важный момент – обучение ребят работе над созданием самостоятельных инсценировок по небольшим рассказам. Пытаясь написать произведение для постановки на сцене, ребята познают законы драматического искусства”.* Т. В. Смелова

1. В чем смысл и какова цель создания учащимися “самостоятельных инсценировок по небольшим рассказам”? Есть ли в программах для 5–6, 7–8 и 9–11 классов такие рассказы, которые учащиеся могли бы переработать в инсценировки? Как необходимо подготовить школьников к такой работе?

2. Можете вы согласиться с тем, что создание учащимися собственных произведений “для постановки на сцене” позволяет им познавать “законы драматического искусства”? Может быть, для этой цели более подошли бы классические произведения драматургии?

Д-78. М. А. Рыбникова рассказывала о том, как один из шестиклассников (была дана тема творческого сочинения “Мороз”) написал стихотворение: *“... Автор слаб по грамматике, но неудержимо тянется писать стихи. В*

них крупинки удач. Но все-таки он доставляет удовольствие себе и ребятам. Внимательно слушаем его:

*Злится и кружится
Вьюга на дворе,
С вьюгой и морозы
Сильнее на заре.
Злится и кружится
На дворе мороз,
У детей и школьников
Красный нос отмерз.*

*Как, зима, ты злая,
Как, мороз, ты лют.
Вспомнил я невольно,
Как в апреле месяце
Сосульки слезы льют.*

– Размер спутал. Сначала один размер, потом другой. Я беру мел и быстро на доске вскрываю хорей в начале (злится и кружится) и потом переход к ямбу (сосульки слезы льют). Говорим, что переходы, вообще говоря, возможны. Разные части бывают иногда написаны разными размерами. Здесь этого нет, переход не обоснован, тем более что он касается всего одной строки.

– Два раза злится и кружится.

– Нет, нет, это не плохо.

– А это у него хорошо, про сосульки-то. В мороз всегда ждешь весны поскорее.

– Красный нос отмерз – это тоже ловко вышло.

– Да, вроде как рифма в середине строки”.

1. Насколько прав учитель, когда читает и анализирует стихи ученика в классе, да еще и дает возможность высказаться его одноклассникам?

2. Есть ли необходимость в связи со стихами шестиклассника вести разговор о стихотворных размерах?

3. Сообщает ли ученикам что-либо новое, важное о своеобразии лирического текста чтение и анализ таких еще очень несовершенных стихов (к тому же “автор слаб по грамматике”)? Если да, то что именно?

Д-79. М. А. Рыбникова приводит стихотворение шестиклассника, написанное в связи с темой творческого сочинения "Мороз" (приведем первые три строфы):

*Мороз невидимой ручищей
Схватил столицу за бока,
Покрыл ее седой гривищей,
И задрожала вся Москва.*

*На площадях рыдает громко
Морозом скованный трамвай,
Щенком пришибленным визгливо
Автомобиль бросает лай;*

*Извозчик рысью быстрой гонит
Посеребренного коня,
И колокольчик тихо звонит,
Мороза бодростью дразня...*

"В классе движение и шум. Ребята довольны.

– Молодчина! Хорошо! Стихи что надо.

– Гривищей... Щенком бросает лай...

Но все-таки критицизм не оставляет ребят и тут. Прежде всего, сам автор заявляет, что он недоволен концом. Ни к чему здесь про звезды. Не успел доделать, не хватило времени.

И второе замечание с места:

– Соединил столицу с провинцией. Колокольчиков у извозчиков в Москве нет. Вообще эта строфа про извозчика слабее других.

Были и еще желающие говорить, но звонок и мы кончаем урок". М. А. Рыбникова

1. Нуждаются ли такие и подобные им стихи в комментировании и анализе их учителем, а тем более одноклассниками?

2. Как можно использовать творчество учащихся и в анализе конкретных произведений школьной программы, и в раскрытии теоретических понятий, связанных с анализом? Предложите пути и формы использования творчества детей.

Д-80. "Читаю с большим старанием былинку "Илья Муромец и Соловей-разбойник". Прошу учеников запи-

сать, что им запомнилось, но так, чтобы по возможности было похоже на былинный стих. Дома читаю и анализирую их записи, рассматривая их и как проявление интереса, и как понимание, если хотите, интерпретацию услышанного.

Алла Ф. Выезжал удалой добрый молодец Илья Муромец.

Он поехал в город Сталинград,
Куда пехотою никто не прохаживал,
На добром коне не проезживал...

(Что это за смещение времен: в их сознании последняя трагическая война нашего народа - дань былинного времени, а Сталинградская битва - решающее былинное сражение! Спросить, поговорить об этом.)

Дима Н. Едет Илья, едет, птицы не щебечут, лютые звери там не ходят. (Как хорошо переложение, нагнетающее страх перед встречей с Соловьем-разбойником!)

Наташа П. Закричит-то как он по-звериному,
Засвистит он как да по-соловьему,
Вся трава-мурава ничком лежит,
А уж люди придут - замертво упадут.

(Детей завораживает напев русской былины, они начинают тянуться к нему.)

Люба Ю. Спрашивает князь Владимир:
- Ты рассказывай, как прямоезживал!

(Вот так слово, вот так образ! И князь Владимир уже знает, какие дороги выбирает Илья!)

Катя Е. У реки-то у Смородины, у березы у покляпя, да в грязи-то весь в грязище сидит Соловей-разбойник Одихматьев сын (Вот так "творятся" детали, помогающие увидеть! Но ведь в духе былины!)

Л.И. Кожурина

1. Как вы думаете, какова цель задания учащимся "записать, что им запомнилось, но так, чтобы по возможности было похоже на былинный стих"? Сообщает ли такая запись что-либо пониманию учащимися жанра былины, ее стилистических и интонационных особенностей?

2. Какие из приведенных примеров записей учащихся вы могли бы назвать творчеством? Почему?

3. Насколько справедливыми показались вам комментарии учителя к процитированным им работам учащихся? Как бы вы прокомментировали эти работы?

Д-81. *“В самом деле, почему большинство передают именно встречу Ильи Муромца с Соловьем-разбойником, но описывают не сам их бой, а подготовку к нему, усиливая ощущение страха (могилы, кости, ужасы, которых нет в былинах)? Почему описывают Черниговскую битву, если былина “на другую тему”? Почему многие взялись за пересказ эпизода в Киеве, но передача его не удалась никому? Почему в переложении так много элементов сказок, песен? Все эти вопросы – “хлеб” следующего урока. Задавая их детям, спрашивая авторов пересказов и переложений: “Что ты имел в виду?”, мы ненавязчиво анализируем былину, охватывая ее всю, от зачина до концовки, осмысливаем ее художественные особенности, ее отличия от других жанров народного творчества. И все это усваивается как бы само собой, “приписывается” сознанию. Но главное – восприятие былины каждым учеником не унифицируется, не выпрямляется, а скорее усиливается, оставаясь индивидуальным, личностным. За учениками остается авторство их собственного урока, и это производит в них разительную перемену”.* Л. И. Кожурина

1. Считает ли Л. И. Кожурина (см. также задания Д-80) творчеством работы своих учащихся, если судить по вопросам, которые она задает, а также по тому, как планирует говорить о них на следующем уроке?

2. Насколько убедительна мысль о том, что посредством своих письменных работ учащиеся лучше, индивидуально, лично воспринимают и понимают былину? Можете вы с этой мыслью согласиться?

Д-82. *“... Обучаю пятиклассников описанию методом аналога, образца. Сначала подробно разбираем, как*

“сделано” описание возвращения Дубровского в Кистеневку у Пушкина. Следим за взглядом героя, определяем смену точек зрения его на окружающее и последовательную смену планов повествования. Все это хотя и нужно, но внешне, формально. Главное же понять, зачем он едет, что испытывает, с каким настроением, чувством взирает вокруг. Это настроение пронизывает все описание, хотя выражено оно по-пушкински скупо и просто. Подобную же работу проводим с описанием в повести Короленко “Дети подземелья” (въезд героя в городишко Княжье-Вено). Зачем вся эта работа нужна? В каком смысле она может стать образцом для описаний ученика? Нет, вовсе не в том, чтобы он тиражировал детали чужих описаний, неумело вводя их в свой контекст... Работа эта нужна для другого. Ученик должен понять, что если он пробует себя в творчестве, он должен постигать его законы. И тогда, чтобы выполнить, к примеру, описание на тему “Я подъезжал к Коврову...”, он должен мысленно прожить и цель, и ситуацию этого события, пропустить через себя впечатления от увиденного и услышанного, пережить испытанные чувства, определить смену планов описания, сосредоточившись на деталях каждого из них. Чтение и обсуждение ученических работ увлекательно, и особенно любопытно в них мера овладения чужим творческим опытом”.

Л. И. Кожурина

1. Как вы поняли, в чем сущность описания “методом аналога”? Что дает пятиклассникам овладение этим методом для понимания сущности изучаемого произведения, постижения его содержания и авторского замысла?

2. Зачем всему классу “постигать” законы искусства, ведь не может весь класс пробовать “себя в творчестве”? Или вы думаете иначе?

6. ЭТАПЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Е-1. *“... Словесник готовится не только к каждому очередному уроку, но тщательно продумывает весь цикл уроков по крупной теме. Иначе он рискует не уложиться в то количество уроков, какое на нее отведено программой. Ему необходимо точно определить содержание и задачу каждого урока, обдумать, как он с изложением нового материала свяжет повторение известного, как он построит работу по развитию литературных способностей и умений школьников. Короче говоря, он набрасывает для себя план занятий по целой теме, так называемый тематический план”.*
В. А. Никольский

1. Прокомментируйте приведенное высказывание. Согласны ли вы с этой мыслью?
2. Как вы поняли смысл планирования и отдельных уроков, и “занятий по целой теме”? Не связана ли необходимость такого планирования еще и с тем, что в нем можно учесть и выделить основные этапы изучения художественного произведения?

Е-2. *“Система школьного анализа произведения имеет две ключевые точки: начало и конец уроков по изучению произведения. От этих ключевых точек во многом зависит направление анализа, осуществление в нем естественной свободы читательского восприятия произведения и вместе с тем обеспечение строгой системы знаний, необходимых для овладения культурой чтения”.* Т. Г. Браже

1. Почему “начало и конец уроков по изучению произведения” названы ключевыми точками в системе его школьного

изучения? Каким образом эти ключевые точки связаны между собой?

2. Как вы поняли мысль о том, что начало и конец в системе школьного анализа художественного текста (вступительные и заключительные занятия) во многом определяют и “направление анализа”, и “осуществление в нем естественной свободы читательского восприятия”, и “обеспечение строгой системы знаний, необходимых для овладения культурой чтения”? Можете вы согласиться с этой мыслью? Если да, покажите на конкретных примерах отмеченную зависимость.

Вступительные занятия

Е-З. “Вступительные занятия почти всегда оказываются необходимыми: они призваны подготовить учеников к восприятию нового произведения, обеспечить правильность понимания, возбудить интерес, создать наиболее благоприятную эмоциональную атмосферу. Можно уточнять, видоизменять и конкретизировать эти задачи (сообщение необходимых исторических, биографических сведений, объяснение непонятных слов и т.д.), но попытки строгой классификации вступительных занятий, как показывает исторический опыт, оказывались малопродуктивными, ибо, с одной стороны, школьная практика выдвигает новые задачи и типы вступительных занятий, с другой – на практике они смешиваются, переkreщиваются, редко существуют в чистом виде”. М. Г. Качурин

1. Согласны ли вы с тем, что вступительные занятия “почти всегда” необходимы? Если да, то с чем это связано?

2. Какие типы вступительных занятий вы знаете? Какие задачи обычно ставятся перед вступительными занятиями?

3. Как вы поняли мысль о том, что на практике различные типы вступительных занятий “смешиваются, переkreщиваются, редко существуют в чистом виде”? Покажите свое понимание этой мысли, обратившись к вступительным занятиям различного типа, имеющимся в методической литературе, или разработав самостоятельно план-конспект такого занятия.

Е-4. *“Понимая всю условность и относительность разграничения разных видов вступительных занятий, для удобства и большей четкости изложения выделим все же наиболее распространенные и значительные из них: вступительные занятия, помогающие понять историческую эпоху, отраженную в произведении или относящуюся ко времени его создания; вступительные занятия, дающие определенный угол зрения на произведение или тематически ему близкие; занятия, основанные на использовании жизненного опыта и живых наблюдений учащихся; занятия, связанные с использованием биографического материала и т.п.”* М. Г. Качурин

1. В чем своеобразие каждого из выделенных видов вступительных занятий?

2. Влияет ли вид вступительного занятия на отбор учителем историко- и теоретико-литературного материала? Если да, то каким образом? Предполагают ли разные виды вступительных занятий разные методы и приемы, используемые учителем на уроке? Если да, проиллюстрируйте свое понимание этого вопроса конкретными примерами.

3. Почему методист считает условным и относительным разграничение “разных видов вступительных занятий”? Какие виды вступительных занятий вы бы еще выделили?

Е-5. *“Сразу начать разбираться в вопросе о парадоксах судьбы Онегина и Татьяны – значит, дать на него поверхностный ответ, по сути дела отвести анализ. Дать же глубокий ответ можно лишь путем раздумий. Ведь в этом вопросе проявляется вся сложная система отношений героев и художественная структура романа. Следовательно, необходимо поставить этот вопрос в начале системы уроков и провести проблему через все уроки, с частными решениями ее на любом из них. Причем делать это надо открыто, приобщая всех учащихся к решению своеобразных исследовательских задач, и методических и литературоведческих. Итак, главное – это подчинение системы уроков центральному вопросу, своеобразная педагогическая цепционность школьного анализа”*. Т. Г. Браже

1. Что дает школьному анализу художественного текста постановка на вступительном занятии (“в начале системы уроков”) главной проблемы, важной для всей последующей работы с этим текстом?
2. Можете вы согласиться с тем, что делать такую постановку вопроса “надо открыто”?
3. Целесообразно ли приобщать учащихся к решению не только “своеобразных исследовательских”, но и методических задач? Разве это обязательно, чтобы уже на вступительном занятии учащиеся знали методические задачи анализа художественного текста?

Е-6. *Размышления о возможностях вступительного занятия по роману И. С. Тургенева “Отцы и дети”: “Выдвигая в начале анализа разные, казалось бы, частные вопросы (чтобы затем все равно вывести их к общезначимым), но сохраняя основные идеи и основные направления работы, мы добиваемся большей ее гибкости, вариативности. Отсюда же возникает возможность перестановки тем. Так можно вынести в самое начало уроков интересующую учащихся проблему природы, искусства или любви, выяснить, как она решается в романе, и вести анализ дальше, показав, что эти вопросы связаны с более общим вопросом об идеологии героев. Идя от разрешения “частного” вопроса, мы разберем все проблемы, намеченные в системе уроков”.*
Т.Г. Браже

1. Вступительное занятие какого вида предлагает Т. Г. Браже по роману “Отцы и дети”, если пользоваться классификацией, предлагаемой М. Г. Качуриным (см. задание Е-4)? Насколько логичен такой выбор?
2. Разработайте план-конспект урока по предлагаемой Т. Г. Браже модели с выделением частных вопросов, которые в дальнейшем можно будет вывести в общезначимые.

¹Желательно, чтобы план вступительного задания был в процессе рассказа учителя и беседы записан в литературных тетрадях учащихся. Высказывания А. Островского могут быть заранее оформлены в виде плакатов (примечание Н. Б. Гордеевой).

Е-7. *М. А. Рыбникова считала неприемлемым, если, приступая к изучению “Песни о вещем Олеге”, “учитель механически перебирает такие слова, как тризна, секира и т.д. Я постаралась дать моим ученикам живую картину, приблизила к ним Олега как первого киевского князя и рассказала о том, как он объединил вокруг себя славян... В рассказе попутно был дан весь набор вооружения (шлем, щит, лук, копье и т.д.). Потом было указано, какое значение имел для витязя конь, как его убивали на тризне князя-воина...”*

1. Насколько логичным и оправданным показалось вам такое построение вступительного занятия в связи с изучением “Песни о вещем Олеге”? Какова цель такого занятия?
2. К какому виду вступительных занятий, по классификации М. Г. Качурина (см. задание Е-4), вы бы отнесли занятие, предлагаемое М. А. Рыбниковой? Можно ли, приступая к изучению “Песни о вещем Олеге”, проводить вступительное занятие другого вида? Если да, составьте план такого занятия.

Е-8. *План вступительного занятия по пьесе А. Н. Островского “Бесприданница”:*

“1. История создания драмы. Напряженность работы над ней (1874–1878), тщательность отделки.

2. Сюжет драмы.

3. Актуальность проблематики пьесы, многоплановость изображения жизни.

4. “Бесприданница” – новый этап в драматургическом мастерстве А. Н. Островского’”. Н. Б. Гордеева

1. Проанализируйте план вступительного занятия. Можете вы с ним согласиться?
2. Подготовьте два фрагмента (конспекты по пунктам 1 и 4) вступительного занятия по пьесе А. Н. Островского “Бесприданница”. Особое внимание при этом обратите на такой момент плана, как “тщательность отделки”.

Е-9. *О вступительном занятии по роману И. С. Тургенева “Отцы и дети”:* “Первый урок по роману – ориентировочная беседа. Она имеет целью выяснить, насколько

ко знакомы учащиеся с содержанием романа, как представляют себе действующих лиц и их участие в различных эпизодах. Направляемые вопросами учителя ученики восстанавливают в памяти основные звенья сюжета, иногда самостоятельно отмечают резкое противопоставление основных героев произведения. Учитель расскажет, что антитеза (противопоставление) – главный принцип построения системы образов в этом романе. Каждый персонаж отражает идеологию определенной общественной группы”. Н. А. Соснина

1. Прокомментируйте предлагаемую структуру вступительного занятия. Насколько она отвечает задачам, которые ставятся перед вступительным занятием?
2. Отражены ли в этом вступительном занятии направления, основные звенья будущего анализа художественного текста? Нуждается ли предложенный план в дополнениях? Если да, то как и чем вы можете его дополнить?

Е-10. *“На вступительных занятиях по разделу “Художественная культура романтизма” девятиклассники выясняют своеобразие картины мира эпохи, затрагивают ее философские основы и в конечном счете приходят к выводу, что романтизм – особый тип сознания, особый вид чувствования человека”.*
Л. И. Троицкая

1. Какой теоретико- и историко-литературный материал должен быть представлен на уроке, чтобы девятиклассники имели возможность выяснить “своеобразие картины мира эпохи”? Какую работу необходимо провести на вступительном занятии, чтобы учащиеся осознали “философские основы” романтической картины мира?
2. Что отличает романтизм как “особый тип сознания, особый вид чувствования человека”? Составьте план-конспект урока с учетом того, чтобы его выводом стал ответ на данный вопрос.

Е-11. *“На вступительном этапе работы над темой “Е. А. Боратынский” вместе с учащимися во фрон-*

тальной беседе вспоминаем характерные особенности культуры начала XIX века и отмечаем, что эта высокая духовная культура рождала особый тип человека в жизни и искусстве, каковым и является Баратынский, в чем нам и предстоит убедиться, обратившись к страницам его жизни и творчества.

“Каков мир его чувств и мыслей? Как сложилась его человеческая и творческая судьба? Как вписался в свою эпоху он, родившийся в 1800 году и ушедший из жизни в 1844 году? Что успел он сказать современникам и потомкам?” – вот вопросы, порождающие читательское ожидание и настраивающие на волну серьезных размышлений о лирическом мире поэта”. Л. И. Троицкая

1. Какой материал должна включать фронтальная беседа вступительного занятия, чтобы в ее результате учащиеся осознали “характерные особенности культуры начала XIX века”? Какой может быть методика организации такой беседы?
2. К каким страницам жизни и творчества Е. А. Баратынского необходимо обратиться на вступительном занятии, чтобы учащиеся увидели, почувствовали его “особость” и как человека, и как поэта?
3. Можете вы согласиться с тем, что предлагаемые вопросы порождают “читательское ожидание” девятиклассников, настраивают их “на волну серьезных размышлений о лирическом мире поэта”?

Е-12. А. К. Киселев, отводя на изучение “Истории одного города” М. Е. Салтыкова-Щедрина три урока, вступительное занятие предлагает проводить как “обзор произведения”, завершающегося “беседой об отношении русской истории и истории города Глухова: действительно ли повесть Щедрина – только пародия на труды ученых, карикатура на реальные государственные события? Многочисленные исторические параллели говорят, на первый взгляд, именно в пользу такой точки зрения...

¹ «Майская ночь, или Утопленница» Н. В. Гоголя, лирические стихи А. С. Пушкина и М. Ю. Лермонтова о русалке.

Но прислушаемся к голосу самого автора: “Мне нет никакого дела до истории, и я имею в виду лишь настоящее”. И еще: “... я совсем не историю предаю осмеянию, а известный порядок вещей”. С этой точки зрения и анахронизм, и фантастика, и гротеск, и ограниченность пространства – все это средства художественного обобщения, создающие картины – варианты государственного устройства. Не пародия, а предупреждение (важнейшая функция жанра антиутопии!), выведенное из печального опыта и устремленное в будущее, нам, – вот истинный пафос произведения сатирика.

Сейчас, на первом уроке, мы не делаем такого вывода. Однако важно посеять зерна сомнения в первоначальной интерпретации с тем, чтобы анализ двух выделенных нами глав помог прийти в обобщающей беседе (на третьем уроке) к новой, более глубокой трактовке”.

1. Какое содержание вы вкладываете в понятие “обзор произведения”? Может ли такой обзор быть главной идеей, главным составляющим звеном вступительного занятия в 10 классе?
2. В чем главная цель предлагаемого вступительного занятия? Если на первом уроке не делается тот вывод, о котором пишет автор, то к чему все эти рассуждения о “русской истории и истории города Глухова”? Надо ли вообще проводить вступительное занятие, если изучается не весь текст, а всего две главы?

Е-13. *О вступительном занятии по повести В. А. Жуковского “Ундина” в 5 классе: “... Мы знакомимся с представлениями наших предков о мифических существах, обитающих в воде, с обрядами в русальную неделю и с празднованием дня Ивана Купалы. Чтение “Ундины” Жуковского (в ряду названных произведений)¹ не случайно. Казалось бы, ребята получили необходимые знания по теме, однако Жуковский открывает еще одну тайну, как сказали мои ученики, самую удивительную”.*
Н.Р. Ванюшева

1. О каком (по типу) вступительном занятии идет речь? Чем определяется в данном случае характер вступительного занятия?

2. Каким образом, через какие формы и приемы работы можно познакомить, по вашему мнению, пятиклассников “с представлениями наших предков о мифических существах, обитающих в воде, с обрядами в русальную ночь и с празднованием дня Ивана Купалы”? Какой видится вам роль самих учащихся в момент такого знакомства?

Е-14. Об изучении творчества Бориса Пастернака в 11 классе: *“Свежестью и самобытностью Пастернак способен сразу покорить, а потому начинать надо с чтения стихов наиболее “прозрачных”, доступных детям.*

– Чтение стихов – пролог к шести-восьми урокам, которыми располагает учитель в 11 классе. Вслед за этим можно приступать к раскрытию исходной и подготовительной темы “Природа искусства в понимании писателя”.

Центр его эстетики и творчества – природа как “явленная тайна”, неиссякаемый источник чудес и удивления. Даже сама поэзия здесь буквально “валяется в траве, под ногами, так что надо только нагнуться, чтобы ее увидеть и подобрать с земли”. Вот почему в пастернаковских стихах и прозе не только человек воспринимает окружающее, но и ветки, дождь, деревья, жизнь наблюдают и обсуждают людей (“Душная ночь”, “Заморозки”, отрывок из повести под названием “Петербург”), вот почему писатель особенно ценит в искусстве органичность, непринужденность, обостренную восприимчивость и естественность; те произведения, где “кончается искусство, / И дышат почва и судьба”. С. Л. Страшнов

1. Насколько логично начало вступительного урока чтением стихов, “наиболее “прозрачных” и доступных детям”? Какие стихи Б. Пастернака вы бы отобрали для чтения в 11 классе?

2. Можете вы согласиться с предложенным определением

¹Такова принципиальная позиция учительницы (см. об этом задание Ж-24).

“исходной и подготовительной” темы вступительного занятия? В чем смысл и перспектива такой темы? Дает ли она возможность обратиться к тем проблемам, которые будут предметом обсуждения и анализа при обращении одиннадцатиклассников к лирике, а затем и к роману “Доктор Живаго”? Если да, то в чем вы видите такие возможности?

Е-15. *“... Мои ученики не читали романа Достоевского летом¹. Начинаем вместе. На вступительном занятии я использую интригующее начало – прием не новый, но дающий возможность каждому учителю использовать его по-своему. Я рассказываю ребятам, как впервые читала роман. Взяв книгу в библиотеке, я, как всегда, вначале стала листать ее, стараясь понять, о чем книга. На одной из страниц мое внимание привлек абзац, из которого нетерпеливый взгляд выхватил слово “поцеловал”. Зачитываю эпизод о том, как принесли Раскольникову письмо от матери, как попросил он Настасью выйти, желая остаться наедине с письмом, как трепетно вскрыл его, поцеловал испитанные рукой матери листы. Продолжая листать книгу, я натолкнулась на сцену, в которой описано убийство. В напряженной тишине обрушиваются на моих слушателей страшные слова о кровавом преступлении. С изумлением девятиклассники догадываются, что его совершает человек, который целовал письмо матери! Продолжаю: прочитав сцену убийства, перелистывать страницы я больше не могла. Испытав потрясение, я поняла, что прочту книгу от корки до корки, мне нужно понять, что за человек Раскольников, как уживаются в одном человеке святое отношение к матери и способность убить беззащитную женщину”.*
Т. Е. Мурзо

1. Оправдано ли методически зачитывание на вступительном занятии фрагментов художественного текста, которые якобы поразили самого учителя в момент первого знакомства с ним? Каковы цели такого начала вступительного занятия? Какое отношение к художественному тексту предлагаемая форма работы воспитывает у учащихся?

2. Каким может быть продолжение вступительного занятия после "интригующего начала", если учесть, что учащиеся текста романа Ф. Достоевского не знают?

3. К какому типу вы отнесли бы предлагаемый вариант вступительного занятия?

Е-16. Методист Т.В. Рыжкова, отводя на изучение повести М.Булгакова "Собачье сердце" 4 часа, предлагает провести вступительный урок по теме "Михаил Булгаков - писатель и человек": "Форма этого урока - лекция учителя с обязательным подключением учеников к наблюдениям и размышлениям.

Создавая установку на общение школьников с повестью, учитель рассказывает лишь о самых главных этапах жизни писателя: о его семье, о его формировании как личности и как писателя, о его работе в московских газетах и об истории создания "Собачьего сердца".

Ход этого урока таков.

На доске - портрет писателя, годы его жизни (1891-1940) и его слова: "Сатира создается тогда, когда появится писатель, который сочтет несовершенной текущую жизнь и, негодуя, приступит к художественному обличению ее. Полагаю, что путь такого художника будет весьма и весьма труден".

Урок мы начали с того, что предложили ученикам послушать 4 фрагмента из разных произведений Булгакова, но не сообщили им имя автора. Предварительно был задан вопрос: "Что можно сказать об авторе каждого отрывка?"

(Далее в конспекте Т.В. Рыжковой следуют отрывки из произведений М.А. Булгакова в следующем порядке: роман "Мастер и Маргарита", повесть "Дьяволиада", романы "Жизнь господина де Мольера" и "Белая гвардия").

... Поскольку ученикам была известна тема урока, они догадались, что все отрывки принадлежат М. Булгакову. Мы предложили им сформулировать

появившиеся у них вопросы. В основном эти вопросы свелись к трем:

— Как все названные качества соединялись в одном человеке?

— Каким он был?

— Какое выражение получил его талант?"

1. Насколько целесообразен, на ваш взгляд, выбор такой темы вступительного занятия по повести М.Булгакова "Собачье сердце"? Чем может быть определен такой выбор?

2. Как вы думаете, какова цель чтения 4 фрагментов из произведений писателя? Какие отрывки из названных произведений М. Булгакова выбрали бы вы, стремясь получить ответы, принципиально важные для вашего вступительного занятия? В чем, на ваш взгляд, смысл того, что учащимися перед чтением не сообщили имя автора, ведь они все равно "догадались, что все отрывки принадлежат М. Булгакову"?

3. Какова, на ваш взгляд, цель формулирования учащимися возникших у них в связи с чтением отрывков из произведений вопросов? Подумайте над продолжением предложенного Т.В. Рыжковой вступительного занятия.

Анализ произведения

Е-17. "Место "истории литературы" занял теперь "разбор образцов" (техническое и совершенно неясное выражение, означающее разбор образцовых произведений литературы). Разбор этот совершается с величайшей хитростью и с величайшей подробностью, так что подвергнуть ему успевают лишь ограниченное число произведений. В основу операции положено несколько принципов...

Прежде всего, приверженцы разбора "образцов" полагают, что нет нужды в ознакомлении учеников с большим числом словесных произведений: достаточно изучить, но изучить как следует, вполне обстоятельно, лишь немного сочинений, говорят они; цель преподава-

ния – научить учащегося, как надо читать; впоследствии по указанному ему методу он прочтет сам все, что ему необходимо. Положение – совершенно ложное”.
А. И. Незеленов. 1880 г.

1. Чем отличается “история литературы” от разбора образцов? Занимается ли таким разбором образцов современная школа? Если да, то как такой разбор выглядит в наши дни? Есть ли вообще смысл в противопоставлении “истории литературы” и разбора литературных произведений?

2. Кто из методистов XIX века, по вашему мнению, яснее понимал задачи изучения литературы: те, кто считал, что “достаточно изучить, но изучить как следует, вполне обстоятельно, лишь немного сочинений”, или те, кто полагал, что необходимо ознакомление “учеников с большим числом словесных произведений”? Каким образом эта проблема решена (если она решена) в современной методике преподавания литературы?

Е-18. *“Остановившись на тех или других “образцах”, преподаватель приступает к их разбору, задавшись (иногда сознательно, иногда бессознательно, инстинктивно) тремя новыми положениями, которые и не выпускает из виду в течение всей операции; эти положения: 1) учащийся ничего не понимает в предлагаемом ему литературном произведении, и потому ничего не должно оставлять без объяснений; 2) он может и должен все понимать в разбираемом сочинении; 3) до этого понимания всего он должен прийти непременно сам, от него надо скрыть, что понято в “образце” другими. Нетрудно заметить, что все эти три положения совершенно ложны”.* А. И. Незеленов

1. Как вы оцениваете все три высказанные положения?
2. Из каких положений исходит или должна исходить современная методика преподавания литературы в вопросе об анализе художественного текста?

Е-19. *Основная работа на уроке литературы должна “закключаться в разборе произведения по вопросам,*

заранее намеченным преподавателем. Вопросы должны ставиться так, чтобы они:

1) указывая общее положение, заставляли ум ученика работать в направлении его доказательства на основании произведения;

2) указывая на ряд определенных фактов, заставляли бы выводить из них соответствующее заключение;

3) способствовали бы уменью разделить произведение на части и находить логическую и художественную связь между ними;

4) заставляли бы следить за развитием основного художественного вопроса произведения и выделять его главные моменты;

5) были бы направлены на припоминания, сравнения и обобщения;

6) развивали бы внимание и наблюдательность.

Во всем этом не будет одной голой логической работы; ученик все время будет иметь дело с образным мышлением, облеченным в определенную художественную форму, и потому разборы будут достигать историко-литературных и художественных целей, т.е. будут иметь в виду как изучение внутренней формы образов, так и внешней – стиля”. В. В. Данилов

1. Прокомментируйте требования к вопросам, по которым должен проходить анализ художественного текста. Насколько логичны и последовательны эти требования?

2. Каким образом должны быть построены вопросы, направленные на анализ художественного текста, чтобы отвечать требованиям 1-го и 2-го пунктов? Какого характера должны быть вопросы, чтобы они настраивали учащихся “на припоминания, сравнения и обобщения”, чтобы они развивали внимание и наблюдательность?

3. Не о таком ли разборе образцов предупреждал А. И. Незеленов (см. задания Е-17, Е-18)?

4. Применима ли методика постановки вопросов при анализе художественного текста, предложенная В. В. Даниловым, в современных условиях?

Е-20. Анализ художественного текста в школе
“как бы многосоставен.

Во-первых, он имеет содержательную сторону, (учитель избирает ту или иную концепцию в истолковании произведения, определяет характер нравственно-эстетических проблем, которые будут поставлены перед классом, и круг литературных знаний, которые надлежит освоить в связи с изучением данного произведения и т.д.).

Во-вторых, анализ обладает определенной структурой: существует его протяженность во времени, членение на "узлы", соединение ("стыковка") этих "узлов" (поэтому учитель думает, как разбирать материал, сгруппировать его, распределить по урокам).

В-третьих, анализ выступает в своей учебной функции как процесс, включающий разнообразную деятельность учащихся и стимулирующий их литературное развитие (следовательно, учитель ищет возможности разнообразить формы и приемы анализа, чтобы вовлечь учащихся в самостоятельную работу и обеспечить их познавательную и творческую активность)". М. Г. Качурин

1. Прокомментируйте мысль о многосоставном характере школьного анализа художественного текста. Можете вы согласиться с его логикой?

2. Что вы понимаете под содержательной стороной анализа художественного произведения на уроке? Что должно быть включено в это понятие?

3. Что такое структура анализа художественного текста в условиях урока? Проиллюстрируйте свое понимание таких элементов структуры, как "узлы", "стыковки" этих узлов и т. п.

4. Какие виды деятельности учащихся (учебная функция) предполагает анализ художественного текста? Какова конечная цель того, что учащиеся в связи с анализом занимаются различными видами учебной деятельности?

Е-21. *Виды анализа художественного текста в условиях его изучения в школе: "Анализ обзорный. Речь может идти о произведении в целом, или об отдельных его частях, или системе образов, но выбранный круг вопросов рассматривается в общих чертах и без внимания к деталям.*

Анализ выборочно-направленный. В этом случае произведение (или его глава, или образ героя) освещаются под углом зрения каких-то вопросов, обладающих емкостью и изобразительностью. М. А. Рыбникова называла такие вопросы “лучевыми”...

Анализ детальный (текстуальный), то есть подробный разбор главы, эпизода, образа или любого другого элемента художественной структуры произведения. Конечно, и при подробном разборе анализируется далеко не все, здесь еще раз будет действовать избирательность, но все-таки детальный текстуальный анализ предполагает внимательное рассмотрение текста на разных глубинах и уровнях.

Наконец, анализ “скрытый”. Это наименее традиционный вид анализа, когда проникновение в текст, происходит через создание к нему рисунков и иллюстраций (иногда устных), составление кадровых планов или киносценариев, инсценирование, сопоставление вариантов и т.д.”. М. Г. Качурин

1. На чем основана приведенная классификация видов школьного анализа?
2. От чего зависит выбор учителем того или иного вида анализа?
3. В чем достоинства и в чем слабые стороны каждого из выделяемых видов анализа?

Е-22. При изучении “Истории одного города” предлагается подробно рассмотреть всего две главы, одна из которых – “Органчик”: “Конечно, в центре нашего внимания – образ Брудастого. Раскроем обобщающий смысл щедринского гротеска – органчика на плечах градоначальника, двух “мелодий”, вполне достаточных для победного управления глуповским народом... Сосредоточимся, однако, на самом факте поломки органчика: действительно, а есть ли причина аварии этой государственной машинки? Попросим ребят найти эпизод, который живописует внешние обстоятельства поломки...”

На этом уроке для нас важнее обобщенное значение образа, но внимательное отношение к обстоятельствам "аварии" позволит отметить необычность происшествия не только в самом факте поломки, но и в деталях, ее сопровождающих: "прекрасный весенний день", "приветливая улыбка"..." А. К. Киселев

1. Какими приемами, через какие виды учебной деятельности можно раскрыть для десятиклассников "обобщающий смысл щедринского гротеска"? Что дает пониманию школьниками щедринской повести стремление учителя сосредоточиться "на самом факте поломки органчика"? Какие могут быть формы, приемы работы на уроке, чтобы они дали учащимся возможность сосредоточиться на этом факте?

2. Не считаете ли вы, что предлагаемый аспект анализа в значительной степени односторонен и ограничивает возможности школьного изучения щедринской повести? Какие аспекты, направления анализа "Истории одного города" вы бы еще выделили, наметили?

Е-23. Об уроке по лирике В. Я. Брюсова: "Анализ стихотворений (учителем): рифма в системе художественных средств.

Хочу познакомить вас с двумя стихами, в которых Брюсов демонстрирует виртуозное владение рифмами. Ваша задача обратить внимание на то, с какими элементами связана рифма в стихе.

Холод:

Холод, тело тайно сковывающий,

Холод, душу очаровывающий...

В нем создается картина мистическая, странная ("От луны лучи протягиваются, к сердцу иглами притрагиваются"). Тема его - умирание, остывание души. Она развивается в лексическом ряду: холод, луна, смерть, тишина, снег. Повторы, анафоры, синтаксический параллелизм, наполненные подобным содержанием, а также однородные, однообразные рифмы в двустишных строфах усиливают ощущение оцепенения, остывания души. Хорей здесь не окрыленный (Н. Гумилев), а мерный, цепенящий, потому что

граница стоп чаще всего совпадает с границей слов, создавая дополнительную паузу". Т. М. Барковская

1. Как вы думаете, в чем цель выяснения места и роли рифмы в системе художественных средств при изучении лирики в 11 классе?
2. Только ли к рифме обращено слово учителя в приведенном эпизоде конспекта? Насколько, по вашему мнению, оправдан такой разговор с одиннадцатиклассниками?
3. Как вы считаете, есть ли необходимость и возможность подключения самих учащихся к тому анализу, который дает учитель? Если да, обоснуйте такую необходимость и покажите возможные пути включения учащихся в предлагаемую работу.

Е-24. "Беседа аналитического характера — поиск доминанты, основного закона поэтического мира:

Прозвучало достаточно стихотворений, чтобы очертить поэтический мир Брюсова. Какой он? Где то основание, на котором выстраивается поэзия Брюсова? Где закон, которому подчиняются все элементы формы, в том числе и рифма?

Первое впечатление - в мире Брюсова мало ярких красок, он бледный, даже тусклый, если и встречается более или менее определенный цветовой эпитет (голубой, например), то и он в общем, неярком колорите приглушается: побледневшие звезды, белый дым. На этом фоне иногда встречается резкий огненный мазок (чаще всего это образы зари, зарева), создающий ощущение напряженности (гирлянды пылающих роз). Этот довольно унылый мир может волшебным образом преобразиться, начинает сверкать, играть; выстраивается целый ряд слов, в значении которых есть мерцание, игра света: серебро, блески, тростинки росистые, звезды дрожали". Т. М. Барковская

1. Могли бы вы назвать приведенный отрывок анализа беседой "аналитического характера"? Каким может быть участие одиннадцатиклассников в такой беседе?

2. Какие особенности лирики поэта поставлены в центр внимания предлагаемого анализа? Насколько это справедливо? Способствует ли такой анализ представлениям одиннадцатиклассников о В. Брюсове как поэте-символисте? А может быть, отмеченная особенность его творчества вообще не должна быть предметом анализа? Поразмышляйте на эту тему.

Е-25. *Опережающее индивидуальное задание в связи со стихами А. С. Пушкина "К Чаадаеву":*

"1. Охарактеризуйте лирический сюжет стихотворения. Каков он?"

2. Какую роль для понимания сюжета стихотворения играет различие между медитативной, элегической первой строфой и остальными строфами, полными энергии?" А. М. Сапир

1. В чем цель такого опережающего индивидуального задания?

2. Каковы возможности использования такого задания в коллективной работе на уроке? Разработайте и отразите во фрагменте конспекта урока форму включения результатов выполнения данного задания в анализ стихотворения А. С. Пушкина на уроке.

Е-26. *Индивидуальное задание, предваряющее анализ романа Ф. М. Достоевского "Преступление и наказание" в классе: "В главе 3-й I части мы вместе с Раскольниковым знакомимся с содержанием письма его матери, а в главе 4-й – с комментариями к нему героя.*

Какое впечатление произвело письмо Раскольникова, и как вы это поняли?"

Как бы вы по реакции героя охарактеризовали его состояние и душевный мир?"

Как связаны между собой сцены получения письма Раскольниковым и преступления?" А. М. Сапир

1. Насколько оправдано такое опережающее индивидуальное задание? Какие цели оно преследует?

2. Каким образом результаты выполнения этого задания

одним или несколькими учащимися могут стать частью анализа романа Ф. М. Достоевского на уроке? Предложите способы перерастания индивидуального задания в коллективную работу по анализу текста в классе.

Е-27. *Размышления в связи с изучением оды Г. Р. Державина “Властителем и судиям”:* “Ода была написана по мотивам одного из псалмов – духовных христианских песнопений, которые обычно содержат хваление, благодарение Богу. Обращение к стихотворным переложениям псалмов было традицией русской поэзии... Внимание Державина привлек 81-й псалом, принадлежащий пророку Асафу. Сопоставление державинского стихотворения с этим псалмом, текст которого целесообразно написать на доске, и явится одним из возможных путей постижения школьниками высокого гражданского пафоса оды “Властителем и судиям”. Е. Н. Колокольцев

1. Насколько логичен сопоставительный анализ светского (мирского) стихотворения и сакрального (священного) текста? Каковы цели такого сопоставления? Что такое сопоставление дает постижению “школьниками высокого гражданского пафоса оды” Г. Р. Державина?

2. По каким направлениям, в каких аспектах возможен сопоставительный анализ оды Г. Державина и псалма? Какой вам видится учебная деятельность учащихся при таком сопоставительном анализе?

Е-28. *“Сопоставляя тексты псалма и державинской оды, учащиеся ответят на вопросы: как характеризуются пророком и стихотворцем те, против кого “восстал Всевышний Бог”? В чем вы видите сходство и чем объясняете различие? Как говорится в псалме и стихотворении о тех, кто нуждается в защите Божьей? Что общего в лексике псалма и державинской оды? Какими словами можно определить пафос 81-го псалма и стихотворения Державина?”* Е. Н. Колокольцев

1. Прокомментируйте предлагаемую систему вопросов для сопоставительного анализа псалма и державинского стихотворения. На выявление каких особенностей оды направлены эти вопросы?
2. Какой вам видится форма ответа на предлагаемые вопросы: устная или письменная, на уроке или в качестве домашнего задания? Объясните свой выбор этой формы.

Е-29. (См. также задания Е-27, Е-28). *“Сопоставление псалма и стихотворения убедит школьников в том, что движение поэтической мысли оды определяется “сюжетом” молитвенного песнопения: первая строфа державинского произведения откликнулась на первую и вторую части псалма, вторая строфа – на его третью часть, третья строфа является переложением четвертой части, а четвертая – пятой и т.д. Немало общего и в лексике произведений: выражая свои гражданские идеалы, Державин сознательно заимствует из псалма слова: восстал, в сонме, судить, доколе, бедные и сироты, исторгнуть, не знают, падете и другие, что определяет “высокий” стиль стихотворения”.* Е. Н. Колокольцев

1. Какую необходимо провести работу в классе, чтобы учащиеся увидели то, “что движение поэтической мысли оды определяется “сюжетом” молитвенного песнопения”? Что в понимании авторского замысла оды дает школьникам такое видение?
2. Какова цель обнаружения “общего и в лексике произведений”?
3. Не создаст ли у старшеклассников предлагаемый сопоставительный анализ представление о том, что ода Г. Р. Державина некое вторичное и даже не в полном смысле самостоятельное произведение относительно 81-го псалма Асафа? Если да, то каким образом можно предупредить, исключить такое впечатление?

Е-30. В связи с изучением повести Н. В. Гоголя “Шинель” в 9 классе “разобраться в прочитанном нам поможет работа с текстом.

Итак, какое насекомое упоминается в повести дважды?

– Муха.

С ней сравнивается главный герой.

– В чем смысл этого сравнения?

...– Для чего Гоголь повторяет сравнение?

...– Расскажите о Башмачкине подробнее.

Как было дано имя герою?

Какие строки повести говорят о предопределенности судьбы героя?

Каким образом Гоголь показывает обезличенность Акакия Акакиевича?

В чем видит ее причины?

...– Кто “сильный враг всех, получающих четыреста рублей в год жалованья или около того”.

– Мороз.

– Почему обыкновенное природное явление Гоголь называет “сильным врагом”?

Какую роль играют в повести зимние холода, их особая продолжительность?

– Какую роль играет в повести ветер?”

М. В. Курочкина

1. Какую цель преследует использование кроссворда в анализе гоголевской повести? Насколько оправдано обращение к кроссворду при работе с учащимися 9 класса?

2. Логично ли выстраивается связь между отгадыванием слов и работой по тексту “Шинели”? К каким, в первую очередь, сторонам и особенностям художественного текста обращен предлагаемый анализ?

Е-31. Об уроке-семинаре сравнительного анализа книг В. Набокова “Другие берега” и И. Шмелева “Лето Господне”: “При самом поверхностном взгляде мы обнаружим, что обе книги принадлежат к мемуарно-автобиографическому жанру; обе они созданы в эмиграции и посвящены потерянной родине, а также потере отчего дома и родителей. Это книги человеческого сиротства, пронизанные любовью к рано ушедшим из жизни

отцам. Наконец, это книги, в которых до мельчайших деталей и подробностей воссоздан потерянный дом, образ той России, которую теперь, по горькому замечанию Владимира Набокова, можно показывать в музее, наподобие египетских пирамид... Н. Н. Матвеева

1. Может ли служить достаточным основанием для сравнительного анализа двух произведений разных авторов тот факт, что оба произведения “принадлежат к мемуарно-автобиографическому жанру” или то обстоятельство, что написаны они “в эмиграции и посвящены потерянной родине”?
2. Какими должны быть принципы сопоставительного анализа произведений разных авторов? По каким признакам в 11 классе целесообразно сопоставлять “Другие берега” В. Набокова и “Лето Господне” И. Шмелева?
3. Что вы знаете о методике школьного сопоставительного анализа?

Е-32. *Об уроке-семинаре, посвященном сравнительному анализу (“Другие берега” В. Набокова и “Лето Господне” И. Шмелева): “Для того чтобы понять, какими путями шли писатели к созданию этих произведений и какие причины толкнули их к реконструкции своего детства, автору представляется необходимым обратиться к обстоятельствам их жизни. Биографии писателей излагаются ассистентами учителя на семинаре по источникам: вступительная статья О. Михайлова к 2-томнику И. Шмелева и по книге Б. Носика “Мир и дар Владимира Набокова (первая русская биография писателя)”.* Н. Н. Матвеева

1. Насколько логично обращение учителя к биографиям писателей при сравнительном анализе книг В. Набокова и И. Шмелева? Всегда ли при сравнительном анализе в этом есть необходимость?
2. Каким должно быть изложение биографий писателей на уроке, чтобы оно способствовало результативности анали-

за? Могут ли ассистенты учителя (одинадцатиклассники) таким образом рассказать о биографиях писателей, чтобы их рассказ стал существенным моментом сравнительного анализа художественных текстов?

Е-33. Одним из принципиально важных моментов сравнительного анализа художественных текстов Н. Н. Матвеева считает работу учащихся с индивидуальными опережающими заданиями и предлагает, к примеру, такие:

– По книге И. Шмелева “Лето Господне”:

1. Проанализируйте общую композицию произведения.

2. Расскажите о центральном художественном образе книги – отце писателя.

3. Расскажите, каким предстает перед читателем образ Москвы.

– По книге В. Набокова “Другие берега”:

1. Раскройте содержание центральных образов книги – родителей героя.

2. Расскажите об укладе жизни семьи Набоковых.

3. Расскажите о попытках вернуть свою Родину, вернуть утраченный герой книги Рай.

1. Какова цель таких заданий? Будут ли они интересны для учащихся 11 класса?

2. Дают ли индивидуальные опережающие задания какие-то возможности для сопоставительного анализа произведений И. Шмелева и В. Набокова? Если да, какие именно?

3. Сравните предлагаемые индивидуальные опережающие задания с заданиями Е-25, Е-26. Что между ними общего и в чем они расходятся? Какие задания вы считаете более интересными, дающими большие возможности при анализе художественного текста?

Е-34. “Перед уроком о “Собачьем сердце” ученики получили следующие вопросы:

1. Составьте план повести, обратив внимание на то, от чьего лица ведется повествование.

2. Каким представляется вам Шарик, какие его качества симпатичны, какие – нет?

3. Меняется ли Шарик за неделю, проведенную в доме на Пречистенке?

4. Расскажите, как происходит “превращение милейшего пса в мразь”.

5. Осталось ли что-нибудь собачье в Шарикове?”

Т. В. Рыжкова

1. Какую цель преследует первое задание? Что должен включить ответ на второй вопрос?

2. На что нацеливает внимание читателя-школьника третий вопрос? Какой работы требует ответ на пятый вопрос?

3. Охарактеризуйте в целом предлагаемые вопросы и задания. Какой вид анализа художественного текста они предполагают? Насколько справедлив выбор такого вида анализа для учащихся 11 класса?

Е-35. “Установив, что в повести противостоят друг другу два противоположных по устройству и законам мира, взаимодействие между которыми “обеспечивают” домком и Шарик, мы переходим к наблюдениям над композицией повести. Дома ученики составляют план “Собачьего сердца”. Спрашиваем их, на сколько частей можно разделить повесть и от чьего лица ведется повествование в каждой части.

Большинство учеников решило, что повесть состоит из двух больших частей: I часть – от начала до V главы (заканчивается главой об операции), II часть – с V главы и до конца. Свое мнение они объяснили тем, что в первой части речь идет о Шарике, во второй – о Шарикове.

Просим перечислить основные события каждой части и фиксируем их на доске (запись делается в две колонки)...” Т. В. Рыжкова

1. В чем смысл обращения к композиции произведения в ходе его школьного анализа?

2. Какова цель перечисления основных событий повести "Собачье сердце"? Какое отношение такое перечисление может иметь к выяснению ее композиционных особенностей?
3. Каким вам видится продолжение работы над композицией повести "Собачье сердце"?

Е-36. Методическая пародия:

Репка

Методическая разработка

Одобрено Академией педагогических наук

"Преподнося "Репку" школьникам, обычно педагог главные свои усилия обращает на раскрытие, с одной стороны, образа центрального героя сказки – репки и, с другой стороны, образов Дедки, Бабки, Внучки, Жучки, Кошки и Мышки. При этом в тени остается тот вопиющий факт, что дочка Дедки и Бабки, мать их внучки, вообще не вышла на работу и не приняла никакого участия в общем дружном вытянутии репки. А ведь именно в этом-то сатирическая соль сказки, которая метко бичует лодырей и белоручек типа дочки, противопоставляя образу дочки-белоручки трудолюбивые образы Внучки и Жучки.

Ни единым словом не обмолвился автор "Репки" о дочке, давая тем самым понять, что она бросила родителей, ребенка, любимых домашних животных, не пишет домой писем и не оказывает престарелым Деду и Бабе никакой материальной помощи.

Вопросы для ответов:

1. Кто посадил репку?
2. Что посадил Дед?
3. Что Дед репку?
4. Кто тянул репку?
5. Кто не тянул репку?
6. Назовите области и районы страны с интенсивно развитым огородничеством". З. Паперный

1. Какие методические принципы и приемы анализа художественного текста пародирует З.Паперный? Вам встречались

методические разработки, в которых присутствуют пародируемые писателем черты? Если да, приведите примеры.

2. Есть ли в предлагаемой "методической разработке" что-либо рациональное, что можно использовать в практике анализа художественного текста в школе? Если да, что именно?

Заключительные занятия

Е-37. *“На заключительных занятиях необходимо создать ситуацию, в которой требуется не просто повторить изученное, но осмыслить его заново, убедить других в справедливости сложившегося мнения, защитить выводы, к которым анализ привел”.*
М. Г. Качурин

1. Обязательно ли убеждать на заключительном занятии всех учащихся класса “в справедливости сложившегося мнения”? Если да, то с чем связана такая необходимость? Вы тоже считаете, что на заключительном занятии перед учителем стоит задача “защитить выводы, к которым анализ привел”? Что же это за выводы по итогам анализа, которые нуждаются в защите?

2. Какие средства, приемы есть у учителя для того, чтобы создать представленную ситуацию?

Е-38. *Принципиально важно “избежать на заключительных занятиях повторения хода анализа, нельзя превращать их в миниатюрный макет только что проделанного разбора. На заключительных занятиях необходим новый прием разбора, новый центр внимания, новый угол зрения на произведение. В этом случае ученики придут к новому повороту мысли, углубленному осмыслению произведения в целом”.* М. Г. Качурин

1. Что необходимо сделать, чтобы на заключительном занятии избежать “повторения хода анализа”?

2. Насколько логично требование “найти новый прием разбора”? Зачем находить “новый центр внимания, новый угол зрения на произведение”? Если заниматься этим на заключительном занятии, то можно ли говорить о подведении итогов изучения текста?

Е-39. *М. А. Бондаренко предлагает ввести рассказы В. Белова (7 класс) “Поющие камни” и “Весенняя ночь” “в контекст обобщающего разговора о поэтическом изображении родной природы русскими писателями XIX–XX веков. На этом уроке еще раз встретятся имена И. С. Тургенева (“Деревня”), И. А. Бунина (“В деревне”), прозвучат миниатюры М. М. Пришвина из “Времен года”, дополняемые “Временами года” П. И. Чайковского, а репродукции картин русских художников (Василий Поленов: “Золотая осень”, “Заросший пруд”, “Ранний снег”; Исаак Левитан: “Над вечным покоем”, “Первая зелень”, “Весна”, “У омута”; Федор Васильев: “Волжские лагуны”, “После дождя”, “Мокрый луг”, “Заброшенная мельница”) создадут тот зрительный ряд, который гармонично дополнит звучащие на уроке лирические отрывки”.*

1. Какими могут быть цели предлагаемого “обобщающего разговора о поэтическом изображении родной природы русскими писателями XIX–XX веков”?

2. Насколько логичен и последователен материал для обобщающего урока по изученной теме? Будут ли доступны учащимся предлагаемые объем и разнообразие материала, ведь речь идет о семиклассниках?

3. Какой должна быть методика использования произведений музыки и живописи, упоминаемых учителем, чтобы они способствовали целям и задачам заключительного обобщающего урока, чтобы обращение к ним не осталось простым просматриванием и прослушиванием?

Е-40. Рассказ о заключительном уроке по роману Ф. М. Достоевского: *“Вывод о достижениях писателя в романе “Идиот” во многом поставлен в зависимость от ответа на такие вопросы: типичен ли? убедителен ли Мышкин? По нашему мнению, Достоевский синтезировал в психологическом складе Мышкина “идеально личностные структуры, выработанные на протяжении нескольких культурно-исторических эпох”; писатель воплотил в нем “идеал личности... получившей единичное и как бы случайное выражение, но совсем не случайное в том смысле, что к нему вели все человеческие поиски нравственного образца, не случайное потому, что Мышкин – это человек будущего в настоящем”¹. Именно человек, а не схема, добавим мы: он в романе живой – ходит, дышит, пьет, ест, чувствует, поступает”.* В. Ф. Погорельцев

1. Убедительны ли выводы, к которым предлагается привести учащихся 10 класса? Такой ли должна быть проблематика заключительного урока по роману Ф. М. Достоевского?

2. Каким образом необходимо построить работу на предлагаемом заключительном занятии, чтобы обозначенные проблемы стали доступными учащимся?

Е-41. О заключительном занятии по роману “Идиот”: *Для того, “чтобы урок выглядел полным и завершенным, желательно его начало соединить с концом. Говоря о субъективном замысле Достоевского, приходим к осмыслению объективного смысла уникального произведения. Писатель-экспериментатор показал не только искание красоты, но и красоту исканий. Идеал не достигим, но, стремясь к нему, человек становится прекраснее”.* В. Ф. Погорельцев

1. В чем смысл соединения конца заключительного урока с его началом? Какова методика такого соединения?

¹ Слова М. Е. Салтыкова-Щедрина (прим. А. С. и В. С.).

2. Как вы поняли мысль о “субъективном замысле” и “объективном смысле” романа Ф. М. Достоевского? Какую необходимо провести работу на заключительном уроке, чтобы диалектика взаимоотношений субъективного замысла и объективного смысла стала понятной учащимся 10 класса?

Е-42. О завершающем этапе изучения “Левши” Н. С. Лескова в 6 классе:

“Непосредственно перед заключительным уроком по сказу ребята получают задание понаблюдать за лексикой произведения и выписать в тетрадь по 2–3 примера просторечий, устаревших, заимствованных, профессиональных слов, фразеологизмов, а также уже известных им средств художественной выразительности.

Проверяя домашнее задание на уроке, заносим в тетрадь первые наблюдения за языком сказа (последовательность этих наблюдений определена таблицей “Язык художественной литературы”)...

Добавляем, что и синтаксические конструкции, которые используются в сказе, характерны для разговорного стиля: здесь много неполных предложений, частиц, обращений, междометий, вводных слов, лексических повторов и инверсий. Все это создает иллюзию отсутствия предварительного обдумывания высказывания, которое свойственно устной речи.

Ребята делают вывод: в сказе “Левша” широко используется лексика разговорного типа, что объясняется жанровыми особенностями произведения”.
И. Н. Душкина

1. В чем смысл задания, которое шестиклассники получают “непосредственно перед заключительным уроком”? Какова цель наблюдений “за языком сказа” именно на заключительном занятии?

2. Как может выглядеть таблица “Язык художественной литературы” в связи с изучением сказа Н. С. Лескова “Левша”?

3. Сформулируйте цели предложенного заключительного

урока. К каким выводам учитель стремится привести своих учеников?

Е-43. *“И завершая наблюдения за языком произведения, выясним, в чем проявляется творческая индивидуальность Н. С. Лескова. Сделать это на основе одного произведения, да еще такого, где речь автора предельно отделена и удалена от речи рассказчика, довольно трудно. Но все же можно отметить, что авторский стиль Лескова проявляется в прекрасном знании характерных особенностей живого разговорного языка и широком включении его в произведение; использовании слов, созданных по принципу народной этимологии, как одно из средств художественной выразительности”* И. Н. Душкина

1. Логично ли такое заключительное занятие по сказу Н. С. Лескова “Левша” (см. также задание Е-42), в результате которого делается процитированный вывод? Предложите свой вариант заключительного занятия по этому произведению.
2. Можно ли вообще на основе одного произведения делать выводы о творческой индивидуальности художника слова?

Е-44. О заключительном занятии по повести М. А. Булгакова “Собачье сердце”: *“Итогом размышлений будет попытка решения центральной проблемы всех уроков о соотношении позиций профессора и автора.*

... Домашнее задание к последнему уроку было таким:

1. Продумайте название для IV главы “Собачьего сердца”;

2. Выпишите авторские характеристики профессора Преображенского из I части повести (1 группа), из описания операции (2 группа), из II части повести, кроме главы IV (3 группа);

3. Составьте “кодекс чести” профессора Преображенского;

4. Изложите теорию воспитания по профессору Преображенскому и по доктору Борменталю;

5. Опишите профессора в сценах приема пациен-

тов, посещения домкомом, за обедом. Подготовьте выразительное чтение этих сцен". Т. В. Рыжкова

1. Насколько логично и оправдано данное определение центральной проблемы заключительного занятия по повести "Собачье сердце"?

2. Какие виды учебной деятельности предполагает предложенное домашнее задание? Как это домашнее задание связано с центральной проблемой заключительного занятия? Каким образом результаты выполнения такого домашнего задания могут быть использованы на заключительном уроке по повести?

Е-45. *О проблемах, поднимаемых на заключительном уроке по повести М. А. Булгакова "Собачье сердце": "Спрашиваем класс: Почему же не удалось ученым воспитать Шарикова?"*

– Как профессор оценивает свою ответственность за случившееся?

– А сколько профессор берет за операцию?

– Оптимистичен ли эпилог повести?

Мы подходим к решению центральной проблемной ситуации: совпадает ли позиция автора с позицией профессора Преображенского?

Мы обобщаем ответы учеников и разрешаем проблемную ситуацию: по-видимому, Булгакова, когда он создавал повесть, волновала проблема соотношения революции и эволюции. Человечество, нарушив законы эволюции, нарушив нравственные законы, поставило себя под угрозу уничтожения монстрами вроде Шарикова. И если результаты лабораторного эксперимента могут быть ликвидированы, то гораздо сложнее прекратить эксперимент социальный". Т. В. Рыжкова

1. Какими должны быть ответы учащихся на вопросы, чтобы в результате их обобщения можно было прийти к обозначенному выводу?

2. Прокомментируйте логику движения к выводу и самого вывода на заключительном занятии по повести М. А. Булгакова "Собачье сердце" (см. также задания Е-16, 34, 35, 44).

7. ВЗАИМОСВЯЗЬ ВОСПРИЯТИЯ И АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Ж-1. *“Ученик, отправляясь от своего естественного читательского восприятия “для души”, должен в ходе изучения произведения понять идеи автора, ощутить пафос произведения, увидеть его структуру во всех ее элементах”.* Н. Тихомирова

1. Что вы вкладываете в понятие естественное читательское восприятие? Почему это восприятие “для души”?
2. Если согласиться с тем, что естественное читательское восприятие – “для души”, то для чего восприятие, к которому учащийся должен прийти “в ходе произведения”?

Ж-2. *“Как правило, при изучении художественного произведения переход от эстетического восприятия к логическому анализу обычно характеризуется некоторым ослаблением образной, художественной стороны произведения”.* Н. О. Корст

1. С чем связано отмеченное явление? Считаете ли вы такое “ослабление” отрицательным моментом в изучении художественного текста?
2. Есть ли возможности преодолеть отмеченное явление? Если да, то какие?

Ж-3. *“Неизбежный после анализа синтез вновь способствует тому, что изученное произведение, обогащенное анализом, предстает перед учениками во всей своей глубокой, образной красоте. Кроме того, очень часто первичное, непосредственное восприятие художе-*

ственного произведения учениками совершенно не соответствует поставленным перед ними программой воспитательной и образовательной задачами”.
Н. О. Корст

1. Как вы представляете себе “неизбежный после анализа синтез” в школьном изучении художественного текста? Что должен сделать учитель, какие формы работы провести в классе для того, чтобы этот синтез неизбежно состоялся?
2. Вы тоже считаете обязательным, чтобы “непосредственное восприятие художественного произведения учениками” соответствовало “поставленным перед ними программой воспитательной и образовательной задачами”? Если да, то в чем смысл такого соответствия?

Ж-4. *“... Задача учителя сводится к совершенствованию методов анализа, установлению определенных закономерностей соотношения литературных фактов и методических приемов их сообщения ученикам, к выработке приемов такого изучения литературы, при котором логический анализ не убивал бы эстетического и познавательного интереса школьников, возникшего у них после чтения художественного произведения, а, наоборот, обогащал бы и развивал его. Увлечение художественным произведением толкает к познанию, а познавая, учащиеся еще больше увлекаются прочтенным материалом”.* Н. О. Корст

1. Можете вы согласиться с тем, что “логический анализ” убивает эстетический и познавательный интерес школьников к художественному тексту? Если да, то почему и в каких случаях это происходит?
2. В каком направлении необходимы совершенствование “методов анализа”, установление “определенных закономерностей соотношения литературных фактов и методических приемов их сообщения ученикам” для того, чтобы решить отмеченную методистом проблему? Изложите тезисно главные направления.

Ж-5. *“Анализ литературного произведения заставляет обращать внимание на приемы художественного творчества писателя, приучает к мысли, что как в общей концепции произведения, так и в его деталях имеется строгая целесообразность, в противоположность обычным представлениям учащихся, по которым писатель говорит о том или другом, рисует те или иные эпизоды произвольно, “так себе”, как говорят ученики. Так, например, пониманию целесообразности художественного творчества могут содействовать такие вопросы при изучении “Дворянского гнезда”: 1) Объяснить художественное значение портретов-миниа-тур старого моряка и сухопарого мужика. 2) Какое художественное значение имеет родословная Лаврецкого для выяснения характера и судьбы героя? 3) Почему о прошлом Лаврецкого автор говорит до начала основного действия романа, а о прошлом Лизы в середине его? Для ответа на последний вопрос необходимо припомнить, что глава о прошлом Лизы написана Тургеневым по совету Анненкова, когда роман был уже вполне закончен”.* В. В. Данилов. 1917 г.

1. Прокомментируйте приведенные задачи анализа художественного текста. Можно ли в сегодняшней практике исходить из этих же задач?

2. Учитывается ли в предлагаемых вопросах первоначальное восприятие художественного текста учащимся? Если да, то в чем это выражено?

3. Не ослабляет ли предложенный путь анализа романа “Дворянское гнездо” внимание учащихся к “образной, художественной стороне произведения”, не убивает ли “эстетического и познавательного интереса школьников”, от чего предупреждал Н. О. Корст (см. задания Ж-3, 4)?

Ж-6. *“Объективный (научный) анализ и живое, эмоционально насыщенное, личностное (субъективное) восприятие литературы читателями разных возрастов и разных уровней подготовленности... Каково их соотношение при анализе литературного произведения в школе? Если мы скажем, что в научном ана-*

лизе сохраняются элементы непосредственного восприятия, а в непосредственном восприятии есть зачатки научного анализа, мы все-таки не снимаем самой проблемы их различия". Т. Г. Браже

1. Что включает в себя "объективный (научный) анализ"? Что входит в понятие "живое, эмоционально насыщенное, личностное (субъективное) восприятие литературы"?
2. Ответьте самостоятельно на поставленный вопрос.
3. В чем проблема различия между объективным научным анализом текста и его субъективным читательским восприятием?

Ж-7. Необходимо, "чтобы новые знания о литературе усваивались учеником как можно более естественно, даже если они и противоречат его первоначальным впечатлениям о произведении. Анализируя в классе художественное произведение, надо исходить из первоначальных представлений о нем учащихся. Это не означает, что личное восприятие школьников должно стать главной опорой в анализе произведения". Т. Г. Браже

1. Что означает на практике понятие естественности в усвоении учащимися новых знаний по литературе? Каковы пути достижения такой естественности?
2. Как вы поняли мысль о необходимости "исходить из первоначальных представлений" учащихся о художественном тексте при его анализе? Можете вы согласиться с целесообразностью такого подхода? Почему? Не противоречит ли это утверждение мысли о том, что "личное восприятие школьников" не должно "стать главной опорой в анализе произведения"?

Ж-8. "Работа по разбору является коллективной, но, конечно, без навязывания мнений говорящих остальным учащимся. Педагог должен дорожить всяким оригинальным подходом к теме беседы, лишь бы этот подход мог быть обоснован (цитатами, общим освещением

фабулы произведения и т.д.). Учащиеся дают ответы в форме кратких реплик или “полных” – распространенных – ответов на вопросы, которые ставит сам педагог, или имеющийся под руками вопросник (иногда вопросы печатаются в тексте хрестоматии или другого пособия), или, наконец, – что особенно желательно – дети”. Н. М. Соколов

1. Как вы представляете себе работу по анализу художественного текста “без навязывания мнений говорящих остальным учащимся”? Разве это возможно?
2. Насколько целесообразно в анализе художественного текста пользоваться вопросами, которые придумали сами учащиеся? Если вы согласны с таким приемом, то в чем его целесообразность?
3. Дает ли предложенный метод анализа художественного текста возможности учета первоначального его восприятия учащимися? Если да, проиллюстрируйте это примерами.

Ж-9. “Вопросы могут относиться к одному какому-либо месту в произведении (одной сцене, одному описанию, даже каждой фразе), или же для ответа на вопрос может понадобиться обдумать несколько мест в различных частях произведения (например, для воссоздания в воображении внешности какого-либо героя); наконец, вопрос может охватывать произведение в целом (основная тема, композиция и т.д.). Ответы учащихся на вопросы могут строиться: а) на основании их личных размышлений над соответственными местами текста, б) на сопоставлении вновь воспринятого ими с прежним их чтением как самостоятельным, так и классным, и, наконец, в) на сопоставлении нового материала и приемов с нарочито для этого подобранным классным и внеклассным чтением, окружающим данное произведение или включающим его в свой план – комплексное окружение”. Н. М. Соколов

1. С чем может быть связана необходимость постановки нескольких вопросов “к одному какому-либо месту в про-

изведении"? Проиллюстрируйте свой ответ двумя-тремя примерами.

2. Какими должны быть вопросы, охватывающие "произведение в целом"? Приведите два-три таких вопроса.

3. Предложенная методика анализа художественного текста посредством постановки вопросов предполагает ли обращение к первоначальному восприятию учащимися художественного текста (см. также задание Ж-8)?

Ж-10. Среди "составных элементов анализа" художественного текста в школе методист В.В. Голубков (1962) выделял следующие:

1. Исторические условия. Основные общественные проблемы, выдвигаемые жизнью, привлекающие к себе внимание писателей в данный исторический момент.

2. Писатель, его взгляды и позиции в общественной борьбе. Литературное направление, к которому он принадлежит. Как проявился стиль писателя (мировоззрение, выбор тем, образов, жанров и приемов творчества) на отдельных этапах его литературной деятельности. Выяснение всех этих вопросов позволяет определить условия, в которых подошел писатель к разрешению задач, поставленных им в данном литературном произведении.

3. Тема и основная идейная направленность произведений.

4. Главные герои (характеры). В какой степени и в каком направлении разрешаются в них основные проблемы произведения? Типические черты в жизни и характере этих героев.

5. Второстепенные герои, их типичность. Связь между собой и главными героями. Что дают они для выяснения основных проблем?"

1. Насколько оправдано, на ваш взгляд, выделение таких "составных элементов анализа" художественного текста, как "исторические условия", "основные общественные проблемы, выдвигаемые жизнью", "писатель, его взгляды и позиции в общественной борьбе"? Дает ли выяснение этих

вопросов понимание сущности и специфики художественного текста?

2. Каковы пути, приемы выяснения "темы и основной идейной направленности" произведения?

Ж-11. О составных элементах анализа художественного текста (продолжение задания Ж-10):

"6. Сюжет произведения. Развитие сюжета: экспозиция, завязка, кульминация, развязка. В какой степени сюжет и его развитие помогают раскрытию характеров и идейной направленности произведения?"

7. Другие компоненты: диалог, портрет, пейзаж, вводные эпизоды или авторские отступления, индивидуальная речь героев; значение их для выяснения характеров и основного смысла произведения.

8. Язык писателя как средство раскрытия образов и идейной направленности произведения: своеобразие его лексики, эпитетов, метафор, поэтического синтаксиса, ритмики.

9. Жанр произведения. В чем своеобразие этого жанра?

10. Традиции и новаторство писателя. В чем он продолжал предшественников и что ввел нового в литературное мастерство? Имеются ли у него новые темы и идеи, новые характеры, новое в композиции, в языке и т.д.? Создал ли он новое направление в литературе или развил и углубил те или иные стороны в существующем направлении?"

В.В. Голубков

11. Значение писателя для его времени и для последующих поколений".

1. Как вы думаете, принципиально ли важно для понимания специфики и сущности художественного текста, для его осознания учащимися выяснение такого вопроса, как "значение писателя для его времени и для последующих поколений"? Аргументируйте свой ответ.

2. Прокомментируйте выделяемые известным методистом "составные элементы анализа" (см. также задание Ж-10). Насколько полно отражают они задачи и направления

анализа художественного текста в условиях школы? Обладают ли предлагаемые составные элементы необходимой полнотой и разносторонностью анализа произведения?

2. Как вы думаете, любое произведение художественной литературы, изучаемое в школе, можно анализировать по предлагаемой схеме? Обоснуйте свое мнение.

3. Дает ли система В.В. Голубкова возможности для учета особенностей первоначального (субъективного) восприятия художественного текста учащимися при его последующем анализе? Если да, расскажите о том, в каких составных элементах и каким образом.

Ж-12. *“Произведение искусства выступает для нашего сознания как сложная цельность. В актах художественного восприятия мы можем вглядываться, вдумываться в то, что изображено, показано, выражено, – какие это виды природы, люди, события, какой характер взаимоотношений людей и т.п. Но, рассматривая произведения искусства, мы можем обратить специальное внимание на то, как все это передано, изображено, выражено – ярко или тускло, талантливо или неталантливо, мастерски или слабо и т.д. Так возникает наша направленность уже не на содержание, а на форму произведения, т.е. на то, как, какими приемами показано это содержание. В ходе восприятия различных произведений искусства мы по-разному делаем акцент на их форму и содержание. Это во многом определяется характером самого произведения”.* П. М. Якобсон

1. Какие закономерности восприятия художественного произведения выделяются в высказывании? Насколько справедливым представляется вам такое понимание механизма читательского восприятия художественного текста?

2. На какую зависимость школьного анализа художественного текста от первичного восприятия произведения учащимися нацеливает приведенное утверждение?

Ж-13. *“Учителю чрезвычайно важно знать, насколько глубоко восприняли учащиеся изученное произ-*

ведение, что дошло до них, чего они не поняли совсем или поняли неверно, чего совсем не заметили. Знать это надо для того, чтобы наиболее экономно и интересно для учащихся вести анализ произведения, не останавливаясь на том, что и без того понятно, и, наоборот, уделяя внимание тому, что им осталось неясным, что может заинтересовать”. Н. И. Кудряшов

1. Каким образом учитель может узнать, “насколько глубоко восприняли учащиеся изученное произведение”? Приведите наиболее плодотворные и интересные приемы выяснения этого вопроса.

2. Как вы понимаете значение определений “экономно и интересно” применительно к школьному анализу?

3. Есть ли логика в том, что предлагается выяснить, “насколько глубоко восприняли учащиеся изученное произведение... для того, чтобы наиболее экономно и интересно для учащихся вести анализ произведения”? Разве изучение и анализ произведения – это не одно и то же?

Ж-14. *“Роман “Преступление и наказание” был прочитан всеми учащимися до начала работы над ним в классе, и лишь немногие закончили чтение романа в процессе его анализа.*

Насколько полно, верно, заинтересованно воспринят он учащимися при первом самостоятельном чтении? Уловили ли они наиболее характерное в стиле Достоевского, в сюжете, характерах, в отношении писателя к жизни, насколько их восприятие было синтетично? Как поняли они взаимосвязь характеров и событий, уяснили ли и в какой степени идейное значение сюжетных взаимосвязей?” Н. И. Кудряшов

1. Принципиально важно ли, чтобы художественный текст “был прочитан всеми учащимися до начала работы над ним в классе”? Чем плохо, если бы все учащиеся или большинство из них “закончили чтение романа в процессе его анализа”?

2. На выяснение и активизацию каких сфер читательского восприятия школьников направлены поставленные вопросы? В какой момент эти вопросы целесообразно поставить перед учащимися и в какой форме?

Ж-15. Для выяснения уровня читательского восприятия, “а также для того, чтобы активизировать воображение и мысль учащихся, на первом же уроке по “Преступлению и наказанию” им было предложено дать письменные ответы на следующие вопросы-задания:

1. Перечислите эпизоды романа, которые вы считаете самыми существенными.

2. В чем причина преступления Раскольникова?

3. В чем сущность теории Раскольникова?

4. Почему Раскольников признался в совершенном преступлении?

5. Почему Порфирий Петрович безошибочно установил, что убийство совершил Раскольников?

6. Какую роль играет в романе семья Мармеладовых?

7. Какое значение имеют образы Лужина и Свидригайлова?” Н. И. Кудряшов

1. Какие сферы читательского восприятия можно выяснить с помощью предлагаемых вопросов?

2. Активизируют ли эти вопросы “воображение и мысль учащихся”? Если да, за счет чего это происходит?

3. Какие направления будущего анализа романа намечают предлагаемые вопросы? Можете вы согласиться с такими направлениями?

Ж-16. “Для определения нужных контуров анализа всегда важно знать, как школьники понимают, оценивают произведение и как относятся к нему, т.е. важно знать первоначальное восприятие текста учениками. Работа по выяснению самостоятельных впечатлений восьмиклассников о стихотворении была проведена... По высказываниям учащихся можно было отчасти судить об их литературном развитии; о том, как они понимают задачи и возможности поэзии. Удалось выяснить некоторые типичные особенности подхода учащихся к лирике, к отдельным стихам”. З. Я. Рез

1. Что такое нужный “контур анализа”?

2. Зачем учителю знать то, как учащиеся относятся к произведению? Как вы представляете себе работу “по выяснению самостоятельных впечатлений” учащихся?

3. Влияет ли на выбор нужного контура анализа, а также на его ход и результативность знание учителя о том, как школьники понимают “задачи и возможности поэзии”, каковы “типичные особенности подхода учащихся к лирике, к отдельным стихам”? Если да, то каким образом?

Ж-17. *Об изучении пьесы А. П. Чехова “Вишневый сад”:* “Надо было соотнести непосредственное восприятие комедии при первом самостоятельном чтении и анализ во время чтения в классе по ролям. В этом помогла домашняя письменная работа, результаты которой позволили учителю представить уровень понимания учащимися пьесы в целом и отдельных ее персонажей, отобрать фрагменты для чтения вслух и наметить основные линии комментария”. Я. Г. Нестурх

1. Чем может быть вызвана необходимость “соотнести непосредственное восприятие комедии при первом самостоятельном чтении и анализ во время чтения в классе по ролям”? Разве нельзя просто читать пьесу по ролям и попутно анализировать значимые, наиболее важные ее фрагменты, эпизоды?

2. Какого характера, какой направленности должна быть домашняя письменная работа, чтобы она позволила учителю представить “уровень понимания учащимися пьесы в целом и отдельных ее персонажей”? Разработайте два-три таких домашних задания, которые позволили бы решить отмеченную задачу.

Ж-18. *В связи с необходимостью выяснения уровня читательского восприятия пьесы “Вишневый сад” и соотнесения его с задачами анализа в классе Я. Г. Нестурх рассказывает:* “Задание для домашней работы было мотивировано так: “На следующем уроке мы будем читать по ролям первое действие. Каждый из вас должен читать определенную роль. Чтобы сделать это хорошо, надо представить себе, какая это роль, кто этот человек, каково его происхождение, положение, в

каких обстоятельствах он изображен, как относится к окружающим, как поступает. Подумайте над этим, кратко запишите в рабочих тетрадях, что вы знаете о "своем персонаже", и подготовьтесь к чтению вслух".

1. Прокомментируйте предлагаемое домашнее задание. Насколько оно представляется вам логичным и интересным для учащихся?
2. Есть ли в предложенном домашнем задании мотивационное начало, которое может способствовать более внимательному и вдумчивому чтению пьесы? Если да, то в чем оно?
3. Разработайте домашнее задание, способствующее более глубокому, вдумчивому прочтению пьесы "Вишневый сад" дома.

Ж-19. *"В ходе чтения и анализа (обсуждения) выбранных учителем эпизодов постепенно начинает вырисовываться система образов, а за нею намечается проблематика пьесы. Углубляются и уточняются представления о каждом из основных героев, усваиваются некоторые приемы и приобретаются навыки анализа отдельных эпизодов драмы. При этом вполне естественно учитель может ввести новое для учащихся понятие – подтекст..."*

Разбираемый эпизод затем увязывается с пьесой в целом, выясняется его роль в композиции и проблематике пьесы". И. Б. Бутовская

1. По какому принципу учитель должен отбирать эпизоды для "чтения и анализа" (обсуждения)? Проведите такой отбор по пьесе А. Н. Островского "Гроза".
2. Какую работу должен провести в классе учитель, чтобы при выборочном чтении пьесы не распалась бы в представлении учащихся на отдельные эпизоды, чтобы каждый из эпизодов увязывался бы "с пьесой в целом"?

Ж-20. *"В процессе обучения надо не заменять эмоциональное впечатление логической интерпретацией, а*

рефлексировать на него: пытаться понять, почему именно такое впечатление возникло, что его породило, насколько соответствует оно тексту, какие содержательные аспекты художественной формы были упущены при первом восприятии”. Н. Л. Лейдерман

1. Что означает “заменять эмоциональное впечатление логической интерпретацией”? При каких условиях происходит такой процесс замены? Вы тоже считаете недостатком, если на уроке происходит замена эмоционального впечатления логической интерпретацией? Если да, то почему?

2. Каким образом может учитель “рефлексировать” к эмоциональному впечатлению читателя-школьника в процессе логической интерпретации художественного текста? Покажите эти возможности, обратившись к примерам школьного анализа.

Ж-21. *“Процесс эстетической рефлексии осуществляется под руководством учителя, который исходит из соответствующих теоретико-литературных представлений и следует определенным методам литературоведческого анализа, но пока не делает эти теоретические представления и методы анализа объектом изучения и предметом обучения (они – тайные пружины драматургии урока, на котором изучается художественный текст)”.* Н. Л. Лейдерман

1. Что представляет собой “процесс эстетической рефлексии”? Какие условия должен создать учитель на уроке, чтобы этот процесс состоялся?

2. Почему процесс эстетической рефлексии должен быть свободен от того, чтобы делать “теоретические представления и методы анализа объектом изучения и предметом обучения”? Почему это должны быть “тайные пружины драматургии урока, на котором изучается художественный текст”?

Ж-22. *Об изучении “старинной повести” В. А. Жуковского “Ундина”:* “Думаю, что уроки по сказке Жуковского можно проводить в рамках любой программы

¹ «Майская ночь, или Утопленница».

по литературе 5 класса, где изучаются литературные сказки. Главным на любом уроке считаю “погружение в текст”, учу детей видеть авторские “подсказки” и понимать его замысел.

...Обмен впечатлениями показал, что большинству не понравилось: “много непонятного”, “ничего таинственного”, сравнивали с повестью Гоголя¹ и отмечали, что Жуковский написал скучно.

Огорчилась, но комментарии не сделала. Предложила “прочитать” “Ундину” вместе, а после вновь обменяться впечатлениями”. Н. Р. Ванюшева

1. Почему старинную повесть В. А. Жуковского учитель предлагает изучать в том разделе любой программы для 5 класса, “где изучаются литературные сказки”?
2. Какова методика проведения обмена впечатлениями по прочитанному на уроке? Что дает учителю и учащимся такой “обмен впечатлениями”?
3. Оправдано ли методически то, что учитель не комментировал первоначальное читательское восприятие пятиклассников?

Ж-23. Об изучении рассказа А. И. Куприна “Гранатовый браслет” в 11 классе: “Как правило, начинаю урок с обмена впечатлениями о прочитанном. И вдруг почти сразу ребята высказывают свое мнение о Желткове. “Это глупо – кончать жизнь самоубийством. Если любишь, надо бороться за свою любовь. Ну, а если нет взаимности, надо найти силы заглушить в себе это чувство. А так, как поступил Желтков, может поступить только слабый человек. Мне такие неинтересны”, – говорит один ученик, который отличается самостоятельностью суждений и категоричностью оценок. На него тут же ополчились девочки, они бросились защищать Желткова. Еще бы! Какая женщина не мечтает о преданной, самозабвенной любви! Так неожиданно разгорелся спор. Некоторое время я не вмешиваюсь: пусть выскажутся, ведь эта книга ценна прежде всего тем, что, затрагивая душу, воспитывает в юных чувство прекрасного, понимание настоящей любви и стремление к красоте человеческих отношений”. Н. В. Неццерет

1. О каком восприятии художественного текста свидетельствуют приведенные высказывания и позиции одиннадцатиклассников? Насколько правильно то, что учитель не вмешивается в обсуждение читательских впечатлений учащихся и дает им высказаться?

2. Каким образом приведенные впечатления и мнения от прочитанного можно использовать в последующем анализе купринского рассказа?

Ж-24. *“Одна из главнейших задач учителя-словесника – искать и находить такие приемы работы в преподавании литературы, которые пробуждали бы интерес к чтению, желание трудиться.*

Как же этого добиться?

Во-первых, думаю, не следует задавать на лето читать все произведения, которые будут изучаться в наступающем учебном году. Представьте себе, что вчерашний восьмиклассник остается наедине с романом Ф. М. Достоевского “Преступление и наказание”. Юный читатель не поймет автора, он, что называется, отшатнется от книги, и учитель будет начинать работу над романом с предубежденным учеником. Есть ли более неблагоприятное занятие? Иногда учителя требуют обязательного прочтения именно для того, чтобы ученик сравнил впечатление от самостоятельного чтения от чтения с учителем. В чем смысл этого сравнения? Не в том ли, чтобы показать, как ученик беспомощен и как учитель всемогущ? Нужно ли это?” Т. Е. Мурзо

1. Можете вы согласиться с тем, что “не следует задавать на лето читать все произведения, которые будут изучаться в наступающем учебном году”? Убедительна ли мотивировка такой практики?

2. Верно ли, что ученик, оставшись наедине с романом Ф. М. Достоевского “Преступление и наказание”, “не поймет автора”, “отшатнется от книги, и учитель будет начинать работу над романом с предубежденным учеником”? Возможно, есть какие-то приемы и формы работы, позволяющие избежать этого? Если да, приведите примеры.

3. Согласны ли вы с тем, что смысл сравнения впечатлений учащихся от самостоятельного прочтения художественного текста и впечатлений от чтения с учителем заключается в том, “чтобы показать, как ученик беспомощен и как учитель всемогущ”? Дайте свой ответ на поставленные учителем вопросы.

Ж-25. *“В работах советских методистов и психологов на большом фактическом материале показано, что многие детали художественного произведения, отдельные образы, логика развития действия, просто некоторые слова и выражения юными читателями часто воспринимаются неполно, неточно, а порой и неверно.*

Ничего удивительного во всем этом нет. Собственно, если бы школьники сразу, в процессе чтения во всем разобрались, не нужны были бы и уроки литературы. Достаточно утвердить список книг для обязательного чтения... Многие наши ученики не умеют читать художественное произведение, не понимают языка образов. Анализ произведений на уроках и учит литературу понимать по-литературному, проникать в суцность слов и подтекста”. Л. С. Айзерман

1. С чем обычно связано то, что “многие детали художественного произведения” читателем-школьником “воспринимаются неполно, неточно, а порой и неверно”?
2. Что означает “литературу понимать по-литературному”? Какое в таком случае есть еще понимание литературы и в чем его отличие от литературного?

Ж-26. *К “постижению слова, в котором явлен нам в литературе мир, и ведет анализ художественного произведения на уроке литературы. А поэтому проблемы анализа литературного произведения на школьных уроках – это проблемы приобщения сегодняшней нашей юности к великому наследию русской литературы. А следовательно, вопросы анализа произведений на уроках – это больше, чем методическая проблема, это вопрос о том, быть или не быть живой сегодня русской*

классике, это вопрос о том, будут ли писатели и поэты разговаривать с современными школьниками, как живые с живыми, или же написанное ими станет очередным материалом для выучивания и сдачи экзаменов". Л. С. Айзерман

1. Нельзя ли без анализа художественного текста постичь слово, "в котором явлен нам в литературе мир"? Почему обязательно нужен анализ?
2. Как вы понимаете мысль о том, что "проблемы анализа литературного произведения на школьных уроках – это проблемы приобщения сегодняшней нашей юности к великому наследию русской литературы"? Можете вы с этой мыслью согласиться? Почему? Не дает ли сегодня школьный анализ художественного текста эффект, обратный тому, о котором идет речь? Если да, то по какой причине это происходит?
3. В чем смысл разговора писателей и поэтов русской классики с современными школьниками?

Ж-27. "До изучения повести М. Булгакова "Собачье сердце" на уроках литературы мы предлагаем школьникам ответить на вопросы анкеты, позволяющие выявить активность работы всех сфер читательского восприятия. Эти вопросы были сформулированы на основе анализа повести, который позволил нам установить ряд доминант, важных для осмысления текста в целом...

Анкета

1. *Понравилась ли вам повесть М. Булгакова?*
2. *Что вы знаете о М. Булгакове, какие книги этого писателя читали?*
3. *Кто из героев повести вам понравился, кому вы сочувствовали?*
4. *Какие чувства вызвал у вас профессор Преображенский? Менялось ли ваше отношение к нему на протяжении чтения?*
5. *Каким вы представляете Шарикова в сцене его разговора с профессором (глава VI)?*
6. *Какой вы представляете Москву, читая повесть М. Булгакова?*

7. Кто прав: доктор Борменталь, считающий, что у Шарикова – собачье сердце, или профессор Преображенский, утверждающий, что у Шарикова “именно человеческое сердце”?

8. Что понял в финале профессор Преображенский? Совпадает ли авторская позиция с позицией профессора?

9. Для чего М. Булгаков в середине повести помещает дневник доктора Борменталья?

10. а) В повести Филипп Филиппович сравнивается с французским рыцарем и древним французским королем. Какова роль этих сравнений?

б) Обратили ли вы внимание на упомянутые в тексте музыкальные произведения? Какова их роль в повести?” Т. В. Рыжкова

1. Какие сферы (или уровни) читательского восприятия вы знаете? Выявление каких сфер читательского восприятия возможно при помощи предлагаемой анкеты? На выявление каких сфер восприятия направлены вопросы 5 и 6, 7 и 8, а также 10?

2. Можно ли по такой анкете определить, какими будут доминанты последующего анализа повести? Какой из предлагаемых вопросов вам представляется самым важным, центральным “для осмысления текста в целом”?

Ж-28. (См. задание Ж-27) “Ответы учеников убеждают в том, что вслед за эмоциями у них “включается” и воссоздающее воображение, особенно при чтении тех сцен, в которых много авторских изобразительных деталей.

Творческое воображение остается практически не “разбуженным”. В описании Москвы лишь 55,17% учеников использовали авторские детали, откликнулись на обстановку в городе, но создать образ города им так и не удалось. Лишь отдельные школьники справились с этой работой,

Авторская позиция при первом чтении остается скрытой от учеников. Они полагают, что слова профессора о разрухе в головах как о причинах катастрофы в социальной жизни людей полностью отражают позицию

самого Булгакова; смысл повести видят в том, что к власти пришли люди, недалеко ушедшие в своем развитии от Шарикова и перевернувшие нормальную жизнь вверх дном, - вся беда в пролетариях. Вина Преображенского для большинства учеников - в том, что тот создал из собаки человека, в насилии над животным, в непродуманности эксперимента. То, что авторская позиция не сводится только к этим выводам, что она значительно шире и сложнее, видят лишь 20,68% опрошенных. Однако им не всегда удается сформулировать, в чем же отличие авторского взгляда от взглядов профессора.

"Закрытой" для юных читателей остается и композиция произведения". Т.В. Рыжкова

1. Что включает в себя понятие "воссоздающее воображение"? Какова его роль в восприятии художественного текста? Что вы понимаете под "творческим воображением" читателя? Насколько, по вашему мнению, читателю-школьнику необходимо обладать таким воображением?

2. Как вы думаете, о каком первоначальном восприятии произведения свидетельствуют результаты проведенного анкетирования? На анализ каких сторон, особенностей художественного текста нацеливают эти результаты?

Ж-29. "С первых же шагов по формированию умения воссоздавать в воображении картины жизни, нарисованные писателем, чрезвычайно важным звеном учебной деятельности является развитие мотивационной сферы учеников, т.е. внутренней потребности и готовности к воссозданию. Однако проблема формирования внутренней потребности в воссоздании не решается призывами ("Представьте себе художественную картину!").

Мы сможем убедить школьников в необходимости воссоздавать художественные картины, если обнаружим перед ними результаты их читательской деятельности, связанной с воссозданием, если покажем те потери, которыми часто сопровождается чтение, и в то же время те возможности, которые открываются читателю: он не только обогащает свою память незнако-

мыми картинами природы, жизни и общества, развивает свои творческие способности, но и приобретает под влиянием авторского видения жизни новый взгляд на многие предметы, события, явления окружающей действительности". Н. Я. Мещерякова, Л. Я. Гришина

1. Какова цель формирования "умения воссоздавать в воображении картины жизни, нарисованные писателем"? Влияет ли такое умение на направленность и результативность школьного анализа художественного текста? Если да, то каким образом?
2. Каким содержанием наполнено в вашем представлении понятие "результаты... читательской деятельности"? Каким образом можно научить читателя-школьника осознавать эти результаты, а также их потери и возможности?
3. Как используются "результаты читательской деятельности" учащихся в последующем анализе художественного текста?

Ж-30. *"Во взаимодействии непосредственного восприятия, анализа и оценки художественного произведения проявляется сущность его освоения. В единстве воссоздания и осмысления внутренних и внешних обстоятельств изображаемой жизни, преобразования возникших представлений в целостную картину подлинного, реального бытия и оценки важности, значимости, правдивости, красоты изображенного современные эстетики и психологи видят источник эстетического переживания, без которого восприятие литературы не может быть признано полноценным".*

Э. А. Красновский

1. Как в конкретном уроке осуществляется взаимодействие "непосредственного восприятия, анализа и оценки художественного произведения"?
2. Каким образом учитель может определить возникшие в процессе чтения представления учащихся о художественной картине изучаемого произведения? В чем смысл и трудность "преобразования возникших представлений в целостную картину подлинного, реального бытия"?
3. Как вы представляете себе оценку "важности, значимости, правдивости, красоты изображенного" учащимися 5–7 и 9–

10 классов? Целесообразно ли вообще оценивать художественный текст с точки зрения его правдивости?

Ж-31. *“В процессе чтения и изучения литературных произведений перед учителем встают две задачи: раскрыть идейно-художественное своеобразие произведения, помогая тем самым его воздействию на учащихся, и формировать их умения в области восприятия и оценок литературы, их читательские качества. Задачи эти тесно связаны, но все же не адекватны друг другу.*

Когда учителя все силы отдают решению первой задачи, меньше заботясь об осуществлении второй, ученики, овладевая необходимыми знаниями, как правило, не могут воспроизвести сам ход познания, способы и приемы освоения художественного содержания произведения. Для этих учителей характерно увлечение беседой с постановкой большого количества вопросов, логика и последовательность которых не всегда понятны учащимся.

Когда учителя уделяют основное внимание решению второй задачи, например, обучению умениям выявлять роль художественной формы, всегда существует опасность уйти от целостного смысла произведения, рассеять его на куски, превратив в материал для упражнений”. Э. А. Красновский

1. Как вы понимаете сущность задач, стоящих перед учителем “в процессе чтения и изучения литературных произведений”?
2. Как нужно руководить деятельностью школьников, чтобы они и овладели необходимыми знаниями, и могли “воспроизвести сам ход познания, способы и приемы освоения художественного содержания произведения”?
3. Как организовать процесс формирования умений учащихся “в области восприятия и оценок литературы”, чтобы в ходе анализа художественный текст не превращался “в материал для упражнений”?

8. ВОСПРИЯТИЕ И ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ИХ РОДОВОЙ СПЕЦИФИКЕ

З-1. “С точки зрения читателя, литературный род – это те первые “ворота”, через которые он входит в художественный мир произведения. Над читателем приобретают власть, прежде всего, самые общие законы рода, жанра, потом уже он постигает конкретно-историческое содержание и индивидуальный стиль читаемого.

Можно сказать, что внутренние законы рода и жанра уже в силу того, что они самые общие и самые постоянные, прежде всего, организуют восприятие читателя, определяют его пути и трудности этих путей”.
Н. Д. Молдавская

1. Как вы понимаете “самые общие законы рода”? Что представляет собой литературный род как “первые “ворота”, через которые читатель входит в художественный мир произведения”?
2. Каким образом учитель может и должен использовать ту особенность, что законы литературного рода приобретают власть над читателем в первую очередь?

З-2. “При анализе категории “творческая индивидуальность” необходимо учитывать моменты, связанные с родовой и жанровой природой анализируемого произведения: в эпосе и лирике, в стихе и прозе черты, выявляющие авторский колорит, различны. Следовательно, и пути анализа лирического и эпического текста с интересующей нас точки зрения не всегда и не во всем будут совпадать. Тем не менее и в разборе эпических и драматических произведений, и при рассмо-

трених лирики нам необходимо учитывать все стороны проявления творческой личности того или иного автора: во-первых, особенности восприятия и оценки мира, характерные для него, во-вторых, комплекс средств выражения – доминирующие черты его поэтики”. Е. М. Таборисская, А. М. Штейнгольд

1. Какие “моменты” художественного текста связаны с его родовой природой? Как эти моменты должны учитываться при анализе произведения в школе?

2. Можете вы согласиться с тем, что в эпосе, лирике и драме “черты, выявляющие авторский колорит, различны”? Если да, проиллюстрируйте это утверждение примерами.

3. Верно ли, что при анализе произведения любого рода с точки зрения выяснения творческой индивидуальности автора необходимо обращать внимание на особенности восприятия и оценки им мира и на “доминирующие черты его поэтики”?

Эпос

З-З. *“... Различия в работе над эпическими произведениями зависят от жанра, возраста школьников, ступеней обучения, но общей особенностью является необходимость группировать текстовый художественный материал вокруг каких-то тем, проблем или компонентов образной системы”.* З. Я. Рез

1. Можете вы согласиться с тем, что “различия в работе над эпическими произведениями зависят от жанра, возраста школьников, ступеней обучения”? Если да, проиллюстрируйте такую зависимость во всех трех случаях обращением к анализу текстов.

2. В чем заключается прием группирования художественного текстового материала “вокруг каких-то тем, проблем или компонентов образной системы”? Проведите такое группирование, обратившись к произведениям А. С. Пушкина “Дубровский”, Ф. М. Достоевского “Преступление и наказание”, Ф. К. Сологуба “Мелкий бес”.

3-4. *“Определив исходный пункт для построения вопросника к фабуле рассказа, мы развертываем вопросник прежде всего по композиционной схеме – завязка, главные эпизоды, ускоряющие или замедляющие ход действия, развязка, катастрофа. Нет, конечно, надобности ставить вопросы к каждому из этих этапов, но они должны учитывать важнейшие из них. При этом они должны относиться к главным действующим лицам и прежде всего к главному герою – Жилин (“Кавказский пленник”), Петька (“Петька на даче”), Коля и Колька, Мишка, Сережка, машинист Кондратьев (“Ташкент – город хлебный” Неверова), Гришка и Мартынов (“Правонарушители” Сейфуллиной) и т.д. Наиболее полезным для уяснения хода рассказа является вопрос к завязке, который легко связать с изучением обстановки и времени действия, т.е. с изучением фона действия”.* Н. М. Соколов

1. Какой предложен путь изучения эпического произведения? В чем его достоинства и недостатки? Целесообразно ли использовать этот путь анализа в условиях современной школы?
2. Какие еще стороны, аспекты эпического произведения необходимо анализировать в классе, кроме “уяснения хода рассказа”?

3-5. *Об изучении романа Ф. М. Достоевского “Преступление и наказание”:* “Роман насыщен действием, множеством проблем, философских, социальных, психологических; он труден для полного понимания и более подготовленному читателю. Не случайно до сих пор роман представляет арену споров, разночтений крупнейших литературоведов. Сложность и в том, что глубокие противоречия, отличающие роман Достоевского, не всегда поддаются той конкретизации и определенности в оценке, которая совершенно необходима школьнику”. О. И. Меншутина

1. Не подсказывает ли специфика самого эпического рода пути и приемы раскрытия своеобразия романа Ф. М. Достоевского? Если да, то в чем заключается эта подсказка?

2. Какие особенности возникают при анализе художественного произведения эпического характера?

3. Можете вы согласиться с тем, что конкретизация и определенность необходимы учащимся при анализе эпического художественного текста? Если да, то как вы представляете такую конкретизацию и определенность в случае с романом "Преступление и наказание"? При изучении произведений иной родовой принадлежности учащимся также необходимы конкретность и определенность или в связи с лирикой и драмой дело обстоит иначе?

3-6. Планирование изучения романа Ф. М. Достоевского "Преступление и наказание":

- 1. Смысл названия романа, история его создания – 1 час.*
- 2. Социальная основа романа, показ мира капитализма, художественные средства в создании образа Петербурга – 1 час.*
- 3. Хозяева жизни, представители помещной среды и русской буржуазии, художественные приемы раскрытия образов. Теория Лужина и Свидригайлова – 2 часа.*
- 4. Жертвы буржуазного мира (Соня, Катерина Ивановна, Мармеладов, эпизодические лица романа). Проповедь страдания и мотивы протеста – 2 часа.*
- 5. Образ Родиона Раскольников. Раскольников и Соня, Раскольников и Катерина Ивановна, Раскольников и Свидригайлов, Раскольников и Порфирий Петрович, философская линия романа, психологический анализ как одно из средств художественной обрисовки образа – 2 часа.*
- 6. Роман "Преступление и наказание" как социальный психологический и философский роман – 1 час.*
- 7. Подготовка к сочинению – 1 час.*
- 8. Классное сочинение по роману "Преступление и наказание" – 2 часа.*

О. И. Меншутина

1. Прокомментируйте предлагаемое планирование. Не считаете ли вы, что в этом плане отсутствуют некоторые принципиально важные аспекты романа, необходимые в школьном

анализе? Нет ли среди предлагаемых направлений работы таких, которые показались вам лишними, ненужными при анализе?

2. Насколько предлагаемое планирование работы соответствует специфике родовой принадлежности романа "Преступление и наказание"? Как отражена эта специфика в плане?

З-7. Индивидуальное задание по роману Ф. М. Достоевского "Преступление и наказание": "Уже во II части романа автор показывает отчуждение Раскольникова от родных и близких. Проследите по тексту III части нарастание трагедии отчуждения и перипетии взаимоотношений между Раскольниковым и его близкими.

Как объясняет отчуждение Достоевский? С какой целью показывает? (Обратите внимание прежде всего на 1 и 3 главы III части.)". А. М. Сапир

1. Учитываются ли в предлагаемом задании своеобразие эпического произведения и особенности его анализа в школьном изучении? Если да, то каким образом?

2. Рассмотрение и уяснение какого принципиально важного теоретического понятия, связанного с эпическим произведением, открывают выполнение задания?

3. Как могут быть использованы результаты выполнения задания при анализе романа на уроке?

З-8. "Рассказ Чехова "Ионыч" в учебниках преподносится как произведение, обличающее "затхлую мещанскую среду", которая губит главного героя. В городке и семье, с которой общается Старцев, мол, царят пошлость, скука, безвкусица.

Но так ли это на самом деле?

Необходимо столкнуть различные точки зрения и, проанализировав текст рассказа, прийти к истине. А истина, я считаю, в том, что не "среда заела" одаренного человека, а сам Старцев виноват в том, что превратился в "Ионыча". Он, как и Белокуров в "Доме с мезонином", — "тяжелый и ленивый малый".

Прежде чем доказывать учащимся это положение, нужно определиться в понятиях. Согласно словарю Ожегова, “пошлый – низкий в нравственном отношении, безвкусно-грубый”. Слово “скука” имеет два значения:

1. Тягостное состояние, томление от отсутствия дела или интереса к окружающему. 2. Отсутствие веселья, занимательности, создающее тягостное настроение.

Нравственность – правила, определяющие поведение; духовные и душевные качества, необходимые человеку в обществе, а также выполнение этих правил. Итак, скука – томление от отсутствия дела или интереса к окружающему”. Ф. К. Чернов

1. Как вы поняли цели урока по рассказу А. П. Чехова “Ионыч” в 10 классе? Учитывают ли эти цели специфические черты рассказа как эпического произведения?

2. Насколько оправдана работа учителя по определению понятий? Есть ли вообще смысл в такой работе в 10 классе?

3-9. Об анализе в 5 классе повести В. А. Жуковского “Ундина”: “Работа над вступлением:

– Старинная повесть – почему автор выбрал такой жанр? (Повесть – повествование о событиях, о героях. Старинная – это было очень давно: “лет за пятьсот и поболее случилось”.)

– А еще, когда мы произносим слово “старинная”, что ожидаем? (Что-то необычное.)

– Обратите внимание, во вступлении выделено слово одна. Почему? (Одна – это Мечта, которая является перед рассказчиком и “поэзию наводит завсегда”.)

– Приходит одна необычная мечта... – что подсказывает автор? (Может быть, все, что написано, – это мечта, выдумка?)

Подводим итог. Вспоминаем, как начинается повесть Гоголя “Майская ночь...”. Сравним, как авторы вводят нас в мир своего повествования. (Оба намекают на что-то таинственное, необычное, используя, однако, разные изобразительные средства языка.)”. Н. Р. Ванюшева

1. Насколько логичен в 5 классе разговор об авторском определении "Ундины"? Какова цель обращения к определению жанра повести В. А. Жуковского? Не считаете ли вы, что начатый разговор нуждается в продолжении? Если да, то какое это может быть продолжение?

2. Достаточно ли полный и целенаправленный разговор учителя о вступлении повести? Не производит ли "работа над вступлением" в предложенном виде впечатление некоей незавершенности? Если да, то с чем это связано и как бы вы продолжили эту работу?

3-10. О работе над повестью В. А. Жуковского "Ундина": *"Дома дети дочитывают повесть до конца, думают над вопросом Ундины: "... не правда ль, ужасно душу живую иметь? И не лучше ль вечно пробыть без души?.."*

Второй урок начинается с обсуждения домашнего вопроса.

Героиня призналась, что не имеет душу, но в остальном похожа на людей, а "быть может, и лучше...". Так чем русалка лучше человека?

- Смогли бы мы ответить на этот вопрос, если бы повесть прервалась на 9-й главе? Ведь сюжетно она здесь может закончиться, так как Ундина обрела то, что хотела, и рыцарь остался с ней. Приходим к тому, что повесть здесь не может кончиться, так как те, кто живет с Ундиной у моря, обладают такими же чистыми, добрыми душами, поэтому автор "отправляет" Ундины в город, к людям. Обретя душу, Ундина должна пройти испытания среди людей.

- Как они отнеслись к ней? С кем Ундина подружилась? ("Прелесть Ундины всех поразила", одной лишь Бертальде стало грустно.)

- Почему? (Своим называла она рыцаря.)". Н. Р. Ванюшева

1. Какую, на ваш взгляд, цель имеет домашнее задание, когда пятиклассники "думают над вопросом Ундины"? Расскажите о том, каким вы представляете себе ответ пятиклассников на вопрос: "Так чем же русалка лучше человека?"

2. Насколько логична предлагаемая система вопросов, по которой ведется анализ повести? Какие стороны, особенности эпического произведения стремится раскрыть в данном случае учитель? Учитывают ли его вопросы возрастные особенности восприятия художественного текста?

3-11. *Об уроке по рассказу А. И. Куприна “Гранатовый браслет”:* “... Учащиеся поняли, что несчастный Желтков отнюдь не жалок, а глубина его чувства, способность на самопожертвование заслуживают не только сочувствия, но и преклонения. Но остановиться на этом – значит оставить анализ рассказа незавершенным.

– Почему Куприн, ставя на такую высоту своего героя, знакомит нас с ним лишь в X главе? Какое значение имеют начальные главы рассказа, в которых описываются именины Веры Николаевны?

Сначала ребята говорят, что именно в этих главах начинается история с гранатовым браслетом, полученным в подарок Верой Николаевной от Желткова. Именно там, на именинах, заходит разговор о “настоящей любви”, “вечной”, “неземной”. То есть эти главы имеют композиционное значение? И только? Отличаются ли они от последних глав по стилю?

Учащиеся отвечают, что язык этих глав нетороплив, спокоен, в них больше описаний, нет надрыва, больше обыденности.

– Каким настроением окрашены эти главы? Как создается это настроение?

– Давайте найдем не только стиливое, но и смысловое противопоставление этих двух частей рассказа”. Н. В. Нещерет

1. Результатом какого анализа художественного текста стало осознание одиннадцатиклассниками сущности и своеобразия образа Желткова?

2. В каком направлении идет продолжение анализа рассказа “Гранатовый браслет”? Насколько такое продолжение оправдано, логично?

3. Какие элементы повествования необходимо проанализировать, чтобы учащиеся почувствовали настроение, кото-

рым окрашены главы, увидели стилевое и смысловое противопоставление двух частей рассказа?

4. Учитывает ли предлагаемый анализ особенности эпоса как литературного рода? Если да, то в чем это заключается?

3-12. *“Подумаем, почему Куприн именно так озаглавил повесть. Кто она, Олеся?”*

– *Олеся – имя главной героини. Но для большинства знающих ее местных крестьян Олеся – колдунья, “ведьмака”.*

– *Слово колдунья означает не только ведьма, но и кудесница, очаровница, волшебница. Имя ее, поэтическое, напевное, соответствует именно этому смыслу.*

– *Но для окружающих Олеся с бабушкой чужие, и поселянам не по нраву свободная и смелая девушка. Они преследуют ее, ненавидя. Противостояние очевидно. Кого же выбрал писатель для сопоставления с Олесей? Почему?*

– *Как вы думаете, случайно ли Куприн сделал героя писателем?*

– *Чем привлекает читателя Олеся? За что так безоглядно полюбил Иван Тимофеевич девушку, далекую от цивилизации?”* Е. У. Волкова

1. Насколько логично выстроены предлагаемые вопросы? Какова их цель? Какие особенности эпического произведения раскрываются с их помощью?

2. Достаточен ли в 11 классе анализ, обращенный только к одной, отмеченной стороне художественного текста (продолжение процитированного конспекта включает однотипные вопросы)? Если вы не согласны с этим, определите, какие еще направления анализа возможны в данном случае?

3-13. *“Бескорыстная и самоотверженная любовь – тема повести “Гранатовый браслет” (1911). Попробуем емко передать сюжет повести.*

– *Мелкий чиновник, одинокий и робкий мечтатель, влюбляется в молодую светскую даму. Восемь лет длится безответная любовь. Письма влюбленного*

служат предметом насмешек членов семьи клана князей Шеиных и Булат-Тугановских. Не воспринимает их всерьез и княгиня Вера Николаевна, адресат этих любовных откровений. Присланный неизвестным влюбленным подарок – гранатовый браслет вызывает бурю негодования брата княгини. Он готов уничтожить “плебея”, осмелившегося оказать знаки внимания потомственной дворянке. Близкие люди считают телеграфиста ненормальным. Любовь “маленького человека” заканчивается трагически, не выдержав столкновения с миром жестокости, с озлобленностью очерстневших людей.

– Как вы думаете, почему повесть открывается пейзажем? Е. У. Волкова

1. Насколько точно передан в данном случае сюжет (не повесть!) рассказа “Гранатовый браслет”? Кому целесообразнее пересказывать сюжет произведения на уроке: учителю или учащимся? Почему? Есть ли вообще необходимость в 11 классе заниматься кратким пересказом сюжета? Если да, то с какой целью?

2. Нет ли необходимости в связи с изучением рассказа “Гранатовый браслет” актуализировать представления учащихся о понятии жанра, конфликта в эпосе? Если да, то с какой целью?

3. Какая связь между вступительным словом о сюжете рассказа и вопросом, который открывает беседу по тексту? Можно ли по процитированному пересказу сюжета и заданному вопросу предположить, в каком направлении будет развиваться анализ произведения? Если да, изложите свою точку зрения.

3-14. — Первый издатель “Поучения” А. И. Мусин-Пушкин назвал его “Духовной”, то есть завещанием великого князя Владимира Всеволодовича Мономаха своим детям. Это, действительно, скорее завещание, чем поучение. Но только ли детям своим? Подтвердите свое мнение обращением к тексту.

— Покажите, как в “Поучении” соединились автобиография и дидактика, нравоведения.

— *Какие принципы христианской морали проповедует Мономах? К чему он зовет своих детей, читателей?*

— *Чему учит личный пример Мономаха, для чего он перечисляет многие свои "пути" и "ловы" (походы и охоты)?*

— *Какое чувство испытывает Мономах перед красотой природы? О чем это свидетельствует?"*
Н. Л. Крупина

1. Как вы считаете, предлагаемые методистом вопросы семинара необходимо давать учащимся заранее или лучше познакомить их с ними уже непосредственно на уроке? Почему?

2. Какие стороны, аспекты "Поучения", если судить по предлагаемым вопросам, являются центральными для данного семинара? Насколько логично и оправдано такое определение направленности анализа?

3. Есть ли среди предлагаемых вопросов семинарского занятия обращенные непосредственно к собственно художественной стороне "Поучения"? Правомерно ли, на ваш взгляд, вообще рассматривать его как художественный текст, как особую разновидность эпоса? Обоснуйте свой ответ.

3-15. — *Какой назидательный пример, по его мнению, подает человечеству устройство мироздания, разнообразие природы?*

— *Дает ли "Поучение" основание говорить о том, что Владимиру Мономаху, суровому и закаленному в боях воину, свойственны глубокие чувства, что это натура поэтическая? Как она проявляет себя? Какие чувства выразил великий Киевский князь?*

— *Каким, судя по "Поучению", предстает перед вами Владимир Мономах как личность?*

— *Прошло более восьми с половиной веков после написания "Поучения". Можно ли назвать его путеводителем по жизни? Можно ли сказать, что оно и сейчас является таковым?"* *Н. Л. Крупина*

1. Как вы думаете, какова цель постановки предлагаемых вопросов на уроке-семинаре? Как из предлагаемых методистом вопросов (см. также предыдущее задание) обращены к собственно художественной стороне художественного текста, его своеобразию?

2. Раскрывают ли предлагаемые Н.Л. Крупиной вопросы возможности обращения к своеобразию мирозерцания древнерусского человека, раскрытию типа культурного (художественного) сознания, в рамках которого создано "Поучение" Владимира Мономаха?

3. При необходимости дополните круг вопросов семинарского занятия Н.Л. Крупиной.

Лирика

З-16. *"Цель поэзии... познание мира и общение между людьми, самопознание, самопостроение человеческой личности в процессе познания и общественных коммуникаций. В конечном итоге цель поэзии совпадает с целью культуры в целом. Но эту цель поэзия реализует специфически, и понимание этой специфики невозможно, если игнорировать ее механизм, ее внутреннюю структуру". Ю. М. Лотман*

1. Как вы поняли специфику реализации цели поэзии? Проиллюстрируйте свое понимание этой мысли обращением к лирическим произведениям.

2. На какой подход, какой анализ лирических произведений настраивает утверждение о самопознании и самопостроении как целях лирики и о невозможности игнорировать ее "механизм, ее внутреннюю структуру", если мы хотим понять сущность и цели поэтического творчества?

З-17. *"Лирика – тот поэтический род, который нередко создает у читателя ощущение непосредственного, безыскусственного выражения авторских эмоций; ее склонны воспринимать именно как непосредственный отклик поэта на те или иные факты его*

биографии. В первую очередь это относится к восприимчивости лирики любви. Обращение к ней зачастую пробуждает интерес не столько к поэтическому миру, творимому художником слова, не столько к нравственной позиции художника, с высоты которой он смотрит на себя и окружающее, сколько к тому, кто она, та женщина, к которой обращены слова любви”.
Д. К. Мотольская, К. И. Соколова

1. Почему нельзя понимать лирику как непосредственное, безыскусственное выражение авторских эмоций? Разве у лирики не эта главная цель? Разве она не являет собой “непосредственный отклик поэта на те или иные факты его биографии”?

2. Не может ли вопрос о том, “кто она, та женщина, к которой обращены слова любви”, помочь читателю-школьнику раскрыть поэтический мир, творимый художником слова, приблизить ученика к осознанию “нравственной позиции художника, с высоты которой он смотрит на себя и окружающее”?

3. Каковы трудности в изучении лирических произведений читателем-школьником вызывает отмеченная особенность их восприятия? Какие возможности преодоления этой трудности?

3-18. *“Важно в процессе анализа лирического произведения в школе показать учащимся, что лирическое произведение хотя и подсказывается автору извне, душевным, эмоциональным импульсом, идущим от конкретной жизненной ситуации, однако не сводится к воспроизведению мгновенных впечатлений. Между толчком, идущим извне, и лирическим произведением лежит сложный процесс творчества, процесс, в котором осуществляется преобразование конкретного, сиюминутного, единичного, только что пережитого в общезначимое, общечеловеческое”.*
Д. К. Мотольская, К. И. Соколова

1. Расскажите о своем понимании высказанной мысли. Какие требования к анализу лирического произведения возникают в связи с приведенным утверждением?

2. Разработайте конспект или фрагмент конспекта урока,

посвященного анализу лирического стихотворения А. С. Пушкина или М. Ю. Лермонтова, Ф. И. Тютчева или Н. А. Некрасова, в основу которого должен быть положен принцип, путь анализа, который определен высказанным положением.

З-19 *“У лирики есть свой парадокс. Самый субъективный род литературы, она, как никакой другой, устремлена к общему, к изображению душевной жизни как всеобщей”.* Л. Я. Гинзбург

1. Как вы понимаете “парадокс” лирики? За счет чего, на основе чего он возникает именно в лирическом тексте?

2. Каким образом можно учитывать отмеченный парадокс и как это должно проявляться в конкретном анализе? Проиллюстрируйте свое понимание этого вопроса примерами.

З-20. *“Одним из парадоксов лирики является та ее особенность, что и движение от единичных впечатлений к широким философско-поэтическим обобщениям, и устремленность к всеохватности, и сложный процесс самопознания лирического “я” совершаются на малом пространстве поэтической структуры, где как будто трудно развернуться мысли, где начало ее и конец оказываются максимально сближенными. Может быть, поэтому лирика всегда осуществляет себя в сфере поэзии?”* Д. К. Мотольская, К. И. Соколова

1. Как вы понимаете один “из парадоксов лирики”, о котором говорится в приведенном высказывании? Проиллюстрируйте свое понимание этой мысли конкретными примерами.

2. Какие необходимо использовать приемы анализа лирического текста для того, чтобы учащиеся осознали и движение поэтической мысли “от единичных впечатлений к широким философско-поэтическим обобщениям”, и то, что в лирике совершается “сложный процесс самопознания лирического “я”?

3. Что дает восприятию лирического текста читателем-школьником тот факт, что обозначенные явления и особенности “совершаются на малом пространстве поэтической структуры”? В чем положительное значение этого факта, и какие трудности в связи с ним возникают?

З-21. *Важнейшие проблемы, которые необходимо рассмотреть при изучении лирического произведения: “1) тема, проблематика, сюжет (рассматривая их, ученики осмысливают отраженные в произведении жизненные события); 2) образы героев (знакомясь с ними, учащиеся постигают разнообразие человеческих характеров и типов) и 3) образ автора, индивидуальность авторского видения, которая сказывается в композиции произведения, его стиле, характере отбора материала и т.д.”* З. Я. Рез

1. Согласны ли вы с таким определением важнейших тем при изучении лирического произведения? Не считаете ли вы, что в таком определении не берутся во внимание некоторые принципиально важные элементы структуры не только лирического, но и вообще любого литературного текста? При несогласии с определением, объясните, какие это элементы.
2. Какой должна быть работа по выяснению таких сторон художественного текста, как тема, проблематика и сюжет? В чем сложность работы по выявлению индивидуального авторского видения, раскрытию образа автора?

З-22. *Об образе автора литературного произведения: “Ученики должны научиться узнавать его голос среди многих и многих других, сблизиться с ним...”* З. Паперный

1. Какое содержание вы вкладываете в понятие голос автора в связи с лирическим произведением?
2. В чем смысл того, чтобы учащиеся научились узнавать голос автора лирического произведения? Какая конечная цель такого умения?
3. Какие приемы, пути анализа лирического текста могут привести к тому, чтобы читатели-школьники научились узнавать голос его автора, чтобы они могли “сблизиться с ним”?

З-23. *“Основная же масса статей, диссертаций и книг о Некрасове все еще – должно быть, по инерции – трактует поэта исключительно как носителя таких-то и таких-то идей, проповедника таких-то убеждений,*

словно забывая, что речь идет о великом художнике слова, воплотившем свои убеждения в замечательных поэтических образах". К. И. Чуковский

1. Разве Н. А. Некрасов, как и любой другой поэт, не является носителем каких-то идей, проповедником каких-то убеждений? Будете ли вы в связи с изучением лирики поэта рассказывать учащимся о том, носителем каких идей он был, какие убеждения проповедовал?

2. Разработайте план анализа одного-двух стихотворений Н. А. Некрасова ("Железная дорога" или "Литература с трескучими фразами...", "Размышления у парадного подъезда" или "Мы с тобой бестолковые люди..." и т.п.) с той целью, чтобы показать учащимся, к примеру 10 класса, то, как поэт воплотил "свои убеждения в замечательных поэтических образах".

3-24. *"Беседа по лирическому произведению в какой-то момент поворачивается всегда к разговору о лирическом герое, об образе поэта, о мире его мыслей и чувств.*

В беседе по лирическому произведению вопросы о его авторе ставятся крупным планом. Учитель задает следующие вопросы: каким мы видим облик молодого Пушкина и людей его поколения в стихотворении "К Чаадаеву"? Какие слова и строки стихотворения заставляют нас понять личность молодого поэта, его характер, его темперамент?" С. А. Дегожская, Т. В. Чирковская

1. В какой момент "беседа по лирическому произведению" должна поворачиваться "к разговору о лирическом герое, об образе поэта"?

2. Принципиально ли замечание о том, что "в беседе по лирическому произведению вопросы о его авторе ставятся крупным планом"? Разве в случае с эпическим или драматическим произведением вопросы, связанные с автором, ставятся иначе? Поразмышляйте на эту тему.

3. Приближают ли приводимые вопросы к пониманию своеобразия личности молодого автора стихотворения "К Чаадаеву"? Предложите вопросы, которые бы приблизили учащихся к пониманию личности молодого А. Пушкина в связи с названным стихотворением.

3-25. *“Каждое новое стихотворение поэта делает для нас его художественный мир все более знакомым, привычным, понятным. И все отчетливее из слов и пауз, рифм и ритмов выступает образ человека. Впечатления все накапливаются, постепенно складывается ощущение индивидуального стиля писателя, и возникает представление о его поэтическом образе – плод деятельности и, как правило, неосознаваемой читателем внутренней работы”.* Б. О. Корман

1. Как вы представляете себе ситуацию в развитии, когда по мере изучения произведений поэта “из слов и пауз, рифм и ритмов выступает образ человека”, создавшего эти произведения? Каким должен быть анализ лирических текстов, чтобы это произошло в сознании учащихся?

2. Накоплению каких впечатлений должен способствовать школьный анализ лирических произведений, чтобы сложилось “ощущение индивидуального стиля писателя”, возникло “представление о его поэтическом образе”?

3-26. *“Анализ конкретных текстов, накопление наблюдений убедят учащихся в том, что и стихотворение, где автор, казалось бы, никак не изображается... на самом деле отражает духовную жизнь автора”.* М. Г. Качурин, М. А. Шнеерсон

1. Найдите в творчестве, к примеру М. Ю. Лермонтова или Н. А. Некрасова, такие стихи, в которых автор “никак не изображается”? Можете вы согласиться с тем, что и в этих произведениях отражена духовная жизнь их автора?

2. Разработайте план анализа такого лирического текста, чтобы результатом анализа стали представления учащихся о духовной жизни автора.

3-27. *“Неожиданным и показательным для учащихся может оказаться и тот факт, что при всей доскональной изученности биографии Пушкина до сих пор не удается точно установить, к кому обращены полные любви слова поэта в стихотворении “На холмах Грузии”. И это не случайно: поэт как бы наме-*

ренно убирает биографические сигналы. Разумеется, можно указать на ряд стихотворений Пушкина, в которых биографические вехи расставлены совершенно открыто (“К К***” – “Я помню чудное мгновенье”, “Для берегов отчизны дальней”, “Вновь я посетил” и др.), но и в этом случае поэт переводит поэтическую мысль из плана биографического в план общечеловеческий” Д. К. Мотольская, К. И. Соколова

1. Какое место “биографические вехи” называемых методистами стихотворений должны занимать в их школьном анализе? Какая роль таких биографических вех в осознании смысла и своеобразия лирического текста?
2. Как вы понимаете утверждение о том, что “поэт переводит поэтическую мысль из плана биографического в план общечеловеческий”? Можете вы с этим согласиться? Почему? Как в школьном анализе лирического произведения (тех же стихотворений А. С. Пушкина) может быть реализовано такое утверждение? Что дает оно пониманию школьниками своеобразия лирики вообще и каждого стихотворения?

З-28. *“Хотя возможны разные пути анализа лирического произведения, проникновение в поэтический мир того или иного стихотворения оказывается одной из самых сложных задач в изучении лирики в школе. Сложность эта во многом объясняется тем, что при анализе лирики утрачивается ощущение специфики лирического образа, его отличие от образа эпического и драматического. Поэтому кажется целесообразным обращение к такого рода явлениям, которые, возникая под влиянием одних и тех же жизненных впечатлений и ситуаций, дают материал для прямых сопоставлений двух типов художественного мышления – эпического и лирического”.* Д. К. Мотольская, К. И. Соколова

1. Какие пути анализа лирического произведения вам известны? В чем сущность того пути, который определяется как “проникновение в творческий мир”?
2. Когда или в результате чего в школьном анализе может

утрачиваться “ощущение специфики лирического образа”? В чем сущность того, что предложено для преодоления данного явления? Проиллюстрируйте свое понимание примерами.

З-29. При обращении к лирическому тексту необходимо “сочетать разные приемы анализа; историко-литературный, культурно-семиотический, мотивный аспекты создадут необходимую основу для целостного анализа стихотворения, помогут выявить семантику его ритмико-интонационных и композиционных особенностей. Разумеется, учитель должен продумать систему индивидуальных и групповых опережающих заданий...” Н. В. Барковская

1. Расскажите об известных вам приемах анализа лирического текста. В чем отличительные особенности каждого из них?

2. Что представляют собой историко-культурный и культурно-семиотический аспекты анализа лирического текста в условиях школы? К какому из них современный урок тяготеет более всего и почему?

3. Какой вам представляется система “индивидуальных и групповых опережающих заданий” в связи с изучением лирических произведений?

З-30. “Размышление у парадного подъезда” – это прежде всего лирическое стихотворение, раздумье поэта о судьбах родины, народа. Стихотворение построено на антитезе, нелегко воспринимаемой учащимися. Лингвостилистический анализ позволяет к сложной проблематике идти от языка стихотворения, слова, художественной формы, от стиля. Нецелесообразно обращаться к последовательному анализу, так как мы увязнем в исторических, литературных, языковых объяснениях, и лирическая основа, гражданский пафос стихотворения окажутся отодвинутыми на второй план. Комментирование становится нудным, отнимает слишком много времени, не пробуждает творческую мысль учащихся”. В. В. Никаноров

1. О какой антитезе стихотворения “Размышления у парадного подъезда” идет речь? Можете вы согласиться с тем, что эта антитеза “нелегко” воспринимается учащимися 7–8 класса? Если да, то с чем это связано?
2. Вы тоже считаете, что “нецелесообразно обращаться к последовательному анализу” этого некрасовского стихотворения? Насколько убедительны доводы против такого анализа?
3. Что такое “лирическая основа” вообще и стихотворения “Размышления у парадного подъезда” в частности? Согласны ли вы с тем, что последовательный комментарий отодвигает лирическую основу стихотворения “на второй план”?

3-31. *Вариант анализа “Размышления у парадного подъезда” Н. А. Некрасова: “Следуя логике, раз стихотворение по своему идейному содержанию и художественной форме – антитеза, мы и начинаем с работы над двумя отрывками, воплощающими замысел автора: “Раз я видел, сюда мужики подошли...” и “А владелец роскошных палат...”. Оба прочитываются вслух учителем или подготовленным учеником.*

Обращаемся к учащимся с вопросом: “Какой отрывок вам было легче слушать и понимать?” В ответе сомневаться не приходится – второй отрывок воспринимается с определенным усилием. Используем этот момент, чтобы воспитать понимание того, что легко – хорошо, трудно – плохо понятия вовсе не синонимичные.

Постараемся вместе с учениками объяснить, почему первый отрывок было легче слушать и понимать. Обратим внимание на язык, прежде всего на синтаксис”.
В. В. Никаноров

1. Насколько логична работа над стихотворением? Могли бы вы ей противопоставить свой вариант логической организации работы? Если да, то в чем будет ее принципиальное отличие?
2. В чем смысл выяснения вопроса о том, какой отрывок “было легче слушать и понимать”? Каким может быть продолжение анализа стихотворения?

З-32. *О своеобразии изучения поэзии “серебряного века”: “Слабое место историко-литературной подготовки школьников – отсутствие устойчивых навыков анализа и интерпретации конкретных лирических стихотворений, неумение выявить в них приметы творческой оригинальности, определить основные черты индивидуального стиля поэта, связать стиховедческие наблюдения с поэтической идеей стихотворения”.* А. В. Леденев

1. С чем связано “отсутствие устойчивых навыков анализа и интерпретации конкретных лирических стихотворений” у школьников? Разве к 11 классу они не имеют опыта такого анализа и интерпретации?
2. Какой смысл вы вкладываете в такие понятия, как “приметы творческой оригинальности”, “черты индивидуального стиля”? Что необходимо сделать на уроке, чтобы и то и другое стало достоянием старшеклассников?
3. Что для вас означает “связать стиховедческие наблюдения с поэтической идеей стихотворения”? Как это можно сделать в условиях школьного анализа?

З-33. *“Не стоит стремиться к всеохватному, исчерпывающему анализу... Гораздо важнее оттолкнуться от наиболее понравившихся строк или образов, объяснить их место и роль в общей композиции стихотворения”.* А. В. Леденев

1. Можете вы согласиться с тем, что при анализе лирического текста “не стоит стремиться к всеохватному, исчерпывающему анализу”?
2. Насколько логичным и приемлемым для анализа на уроке представляется вам предлагаемый путь (“оттолкнуться от наиболее понравившихся строк...”) ? Покажите свое понимание такого пути, используя конкретные лирические тексты.

З-34. *“Нужно стремиться избегать классифицирующей или сугубо регистрирующей манеры, когда вместо анализа предлагается перечень используемых по-*

этом тропов, стилистических фигур и приемов звукописи. Гораздо лучше, если ученик сумеет объяснить, как тот или иной образ, прием, композиционный ход связаны с мироощущением поэта, его стилевой индивидуальностью и, конечно же, с поэтической идеей конкретного стихотворения. Даже если при этом какие-то грани стиха останутся за пределами анализа, учащийся достигнет главной цели". А. В. Леденев

1. Что вы понимаете под "классифицирующей или сугубо регистрирующей" манерой анализа лирического текста? В каком случае такая манера обнаруживается?
2. Вы тоже считаете, что принципиально важно, "если ученик сумеет объяснить, как тот или иной прием, образ, композиционный ход связаны с мироощущением поэта, его стилевой индивидуальностью" и т.п.? Почему?
3. Можно ли согласиться с тем положением, что при анализе лирического текста "какие-то грани стиха" могут остаться "за пределами анализа"?

З-35. Из плана самостоятельного анализа лирического текста: *"Проанализируйте стихотворение "Я мечтою ловил уходящие тени", пользуясь предложенным планом анализа и подкрепляя свои положения примерами из других стихотворений поэта:*

1. В статье "Элементарные слова о символической поэзии" К. Бальмонт писал: "Реалисты охвачены, как прибоем, конкретной жизнью, за которой они не видят ничего, - символисты, отрешенные от реальной действительности, видят в ней только свою мечту, они смотрят на жизнь - из окна". Как позиция возвышения над реальностью обозначена в анализируемом стихотворении?

2. Опишите пространственные масштабы создаваемой в стихотворении картины. Как соотносятся "горизонтальное" и "вертикальное" измерения мира в знании лирического героя? Какому типу поэтической "оптики" отдает предпочтение поэт - "телескопическому" или "микроскопическому"?

3. Каким образом в стихотворении развеществля-

ется, дематериализуется образ-символ башни? Насколько высока эта башня, почему подъем по ее ступеням ни на мгновение не мешает лирическому герою взглядываться в окрестности?

4. Выявите основные образные компоненты космической картины мира в стихотворении. Как соответствует масштабности этого воображаемого пейзажа перифраз "дневное светило"? В. А. Леденев

1. Прокомментируйте вопросы, предлагаемые В.А. Леденевым для самостоятельного анализа стихотворения К. Бальмонта "Я мечтою ловил уходящие тени..." В чем, к примеру, смысл обращения к статье поэта "Элементарные слова о символической поэзии" в первом вопросе? Какой цели может достичь учитель через такое обращение?

2. Дают ли предлагаемые методистом вопросы возможности выяснения своеобразия К. Бальмонта как поэта-символиста? Если да, то в чем вы такие возможности увидели?

3-36. Вопросы из плана для самостоятельного анализа стихотворения К. Бальмонта "Я мечтою ловил уходящие тени...":

"5. Какие качества восприятия мира ценит лирический герой? Как символ "уходящих теней" помогает выразить поэтическую идею стихотворения? Почему окружающий мир наделяется поэтом состояниями вибрации, трепета?"

6. Какие ритмические и фонетические приемы придают образному строю качества зыбкости, переменчивости, мимолетности?

7. В чем выразительность приема подхвата, последовательно соединяющего смежные стихи на всем протяжении произведения? Как этот прием подкрепляет ощущение убегающих, не дающихся прямому взору теней?

8. Опишите особенности использования поэтом четырехстопного анапеста. Обратите внимание на то, как поэт сначала использует цезуру (постоянный словораздел) после второй стопы в нечетных стихах, а потом начинает нарушать этот принцип. Особенно важно оценить эффект цезурного наращивания во всех

четных стихах, когда после предцезурного ударения и соответственно перед сильной синтаксической паузой, делящей стих на две части), появляется дополнительный слог: например, "Уходящие те-ни / погасавшего дня". Как эти ритмические эффекты соответствуют логике образного строя стихотворения?

9. Выявите примеры наиболее выразительного использования аллитераций и ассонансов в стихотворении". В. А. Леденев

1. Проанализируйте предлагаемый план самостоятельного анализа стихотворения К.Бальмонта "Я мечтою ловил уходящие тени". Насколько такой план представляется вам логичным и последовательным (см. также предыдущее задание)?
2. Есть ли в предлагаемом А.В. Леденевым плане самостоятельного анализа то, с чем вы согласиться не можете? Почему? Все ли аспекты анализируемого текста можно рассмотреть, используя данный план? Обоснуйте свой ответ.
3. Соответствует ли план самостоятельного анализа стихотворения К.Бальмонта "Я мечтою ловил уходящие тени" тем принципам, которые отстаивает сам А.В. Леденев (см. задания 3-32, 33, 34, 35)? Аргументируйте свое мнение.

3-37. Об идее сопоставительного анализа лирических текстов разных авторов: "... Стихотворение Бальмонта "Лунное безмолвие" показывает самый мир как эстетический феномен.

К. Бальмонт называл Фета своим "крестным отцом в поэзии", ценя пантеистическую музыкальность этого поэта ("Поэзия Фета – сама природа, зеркально глядящая через человеческую душу..."). Но если у Фета единство природы и человека достигалось в результате включения пейзажа в ощущение, состояние человеческого сердца, то в стихотворении Бальмонта передается состояние самой природной стихии (безмолвие возникает, свет нисходит, сосна стынет скованно, даль небесная глубока и т.д.). Бессубъектная форма лирики и подчеркивает объективный, деперсонифицированный характер красоты лунной ночи. У Бальмонта нет трепетности и сиюминутности фетовского

пейзажа; напротив, мир в его изображении царственно неподвижен и вневременен, пребудет вечно (“не прерываемо”, “не нарушаемо”, “неисчерпаемо”). Характерно, что поэт-символист ценил именно ночные пейзажи Фета...” Н. В. Барковская

1. В чем смысл сопоставительного анализа произведений разных авторов? Какие возможности в понимании стихотворения К. Бальмонта открывает сопоставление его с лирикой А. Фета?

2. Есть ли необходимость в том, чтобы, используя возможности сопоставительного анализа, привести одиннадцати-классников к осознанию того, что А. Фет и К. Бальмонт принадлежат разным культурным эпохам, разным типам культурного сознания? Аргументируйте свой ответ.

З-38. *Об анализе стихотворения К. Бальмонта “Лунное безмолвие” в 11 классе: “Торжественность зачарованной лунным светом картины, ее “недвижность” передает неторопливо-размеренная интонация. Длинная строка, определяющая замедленный темп, с большой анакрузой (плавным безударным зачином) соответствует представлению поэта о “медлительности” русской речи. Лирической монотонии способствует однообразная рифма в терцинах (а-а-а, б-б-б, б-б-б, а-а-а), анафора и синтаксический параллелизм во второй и четвертой строках. Стиховое кольцо (последняя строка варьирует первую, что особенно заметно в совпадении рифмующихся слов) воплощает кольцо Вечности, где сходятся начала и концы, прошлое и будущее.*

Вместе с тем пейзаж насыщен движением, но не перемещением предметов, а движением бесплотных стихий, мерцающей музыкой света...” Н. В. Барковская

1. Какие особенности лирического текста интересуют учителя в первую очередь, если судить по приведенному отрывку анализа? Насколько такой интерес оправдан?

2. Не считаете ли вы, что предлагаемый анализ лирического текста перегружен теоретическими понятиями? Эти понятия

доступны одиннадцатиклассникам? Может быть, необходимо предварительно уяснить их? Если да, то какая нужна для этого работа?

3. Как вы представляете участие одиннадцатиклассников в предлагаемом анализе текста? Или можно обойтись и без их участия, считая достаточным слово учителя?

3-39. *О сложившейся в школе практике анализа стихотворения А. С. Пушкина “Пророк”: “Почему-то начинает казаться, что простой “разбор” текста, аналитическая беседа не даст нужного эффекта, и хочется потрясти, взволновать ребят. Преследуя эту цель, одни учителя стремятся к темпераментному ведению урока. Другие приносят пластинку с записью Шаляпина, в пении которого пушкинские слова обретают особую значимость и силу. Третьи добиваются эмоциональности, отправляясь от выразительного чтения самих учащихся. Все это, конечно, хорошо, если затем следует сознательная работа восьмиклассников над словом, его прямым и художественным смыслом”. З. Я. Рез*

1. Как вы относитесь к стремлению некоторых учителей “потрясти, взволновать ребят” при изучении лирических произведений? Что может дать на практике реализация такого стремления?

2. Какой подход (из названных З. Я. Рез) представляется вам наиболее логичным и оправданным? Почему?

3. Что вы понимаете под сознательной работой восьмиклассников “над словом, его прямым и художественным смыслом”? Какой может быть эта работа в связи со стихотворением А. С. Пушкина “Пророк”?

3-40. *“При изучении “Пророка” целесообразен как бы “обратный ход” анализа: учитель сначала элементарно вместе с учениками осмысляет текст, истолковывает конкретные пушкинские слова и “действия” серафима; одновременно он отыскивает ту интонацию выразительного чтения стихотворения, которая*

помогает передать мысли-эмоции поэта. Когда это первое черновое прочтение завершается и в каждом образе-слове ученики видят его конкретное содержание, его прямой и одновременно многозначный смысл, преподаватель может показать эмоциональную силу стихотворения в исполнении его Качаловым или Шаляпиным". З. Я. Рез

1. Как вы поняли, в чем суть "обратного хода" анализа стихотворения А. С. Пушкина "Пророк"?
2. Какова цель предложенной последовательности анализа лирического произведения? Применим ли такой подход к анализу любого лирического текста на уроке?

З-41. *"При разработке урока, посвященного лирике, наиболее эффективны такие приемы работы, как выразительное чтение, слово учителя, подготавливающее восприятие или подводящее итоги аналитической беседы, устное словесное рисование и иллюстрирование, свободная, эвристическая и обобщающая беседы, кинопрочтение, заучивание наизусть и проведение сопоставления с другими видами искусств. Учебные ситуации должны быть разнообразны так же, как разнообразны и индивидуальны чувства, выраженные в лирическом произведении". В. А. Коряушкина*

1. Охарактеризуйте коротко каждый из выделенных приемов работы. На что направлены, какую цель эти приемы могут преследовать при изучении лирического произведения?
2. Как вы поняли мысль В. А. Коряушкиной о том, что учебные ситуации при изучении лирических текстов должны быть так же разнообразны и индивидуальны, как "разнообразны и индивидуальны чувства, выраженные в лирическом произведении"? Насколько реально осуществить эту идею в практике школьного анализа?

З-42. *Обращение к учащимся 11 класса на уроке по лирике И. А. Бунина: "Представьте себя в апрельском лесу, который еще не разбужен весной... Голые скучные ветви деревьев, сухая трава, шуршащие листья..."*

Пасмурно... Неуютно? Кажется, ничего, кроме чувства неуютности, и не испытываешь, верно?

Напряжем немножко слух, зрение... Солнышко неожиданно выглянуло из-за облаков... Поднимите голову... Видите, какое чистое, голубое, нежное – огромное – небо скрылось за серой пеленой? И теплее в душе стало от этой голубизны, поуютнело от ласки солнышка. Признайтесь, вы никогда к себе не прислушивались и не присматривались вот так подробно, внимательно всматриваясь, вслушиваясь...

Если вы почувствовали перемены в своем настроении, вбираем теперь в себя все краски, все звуки, все ощущения из стихотворения “Раскрылось небо голубое...”

Л. А. Кондратьева

1. Как вы оцениваете такое слово учителя, предваряющее чтение лирического текста? Учитывается ли в нем то, что оно обращено к учащимся 11 класса?

2. На какое понимание и восприятие лирического текста настраивает такое слово учителя? Можете вы согласиться с таким действием? Почему?

3. Представьте себе ситуацию, когда ученики Л. А. Кондратьевой не “почувствовали перемены в своем настроении” или почувствовали, но не все. Как тогда поступить: читать или не читать стихотворение И. А. Бунина? Как быть с “вбиранием” в себя всех красок, звуков и ощущений бунинского текста?

З-43. *Об опыте работы на уроке в 11 классе по стихотворению И. А. Бунина “Раскрылось небо голубое...”: После чтения его заранее подготовленным учащимся классу предлагаются следующие вопросы и задания: “Какие краски подействовали на вас более всего? (Лиловые пятна змеиной кожи, солнечная блестящая белизна березовых стволов.)*

А слышали ли вы шуршание змеи в сухой листве (да и под вашими ногами листья шуршат, – может быть, еще более громко)? Перечитайте эти строки, интонируя нежные звуки.

Может, еще попытаемся объяснить, почему же этот миг, когда потеплело в природе и на душе, ав-

тор называет счастливым и обманным?.. И как понять сочетание “блаженная тоска”?” Л. А. Кондратьева

1. Насколько оправданы предлагаемые вопросы и задания? Насколько в них учитываются специфика лирического произведения и возрастные особенности восприятия лирики одиннадцатиклассниками?

2. На выяснение каких особенностей лирического текста И. А. Бунина направлены предлагаемые вопросы и задания? Не упускаются ли в данном случае из вида какие-то принципиально важные стороны, особенности лирического текста, которые должны присутствовать в школьном анализе? Если да, расскажите о них.

3. Как вы понимаете смысл определения “нежные звуки”? Найдите таковые в названном или в любом другом стихотворении И. А. Бунина. Попытайтесь прочитать бунинские строки так, чтобы ваши учащиеся (даже предполагаемые) услышали то, как вы интонируете “нежные звуки”.

З-44. При изучении поэзии “серебряного века” одиннадцатиклассникам предлагается выполнить “упражнение в подборе рифм”: “Учитель записывает на доске слово, а затем найденные классом рифмы, но не однотипные, а только те из них, которые помогут вести далее речь о характере рифм; поощряются рифмы интересные. Для наглядности лучше записывать “столбиком”: страница – светлица (царица, девица и т.п.) – влюбиться (глаголов предлагается множество) – на лицах – пятница – странница – под Ницей – Капича – акация – бледнолицый – лет триста – странен сад – паду я ниц... И, кстати, можно зарифмовать: разница. Так вот какая разница между данными вариантами рифм?”

Т. М. Барковская

1. Какова цель такого подбора рифм? Как бы вы ответили на поставленный вопрос? Дает ли такое упражнение нечто новое и принципиально важное пониманию одиннадцатиклассниками специфики лирики как литературного рода? Если да, то что именно?

2. Каким образом в дальнейшем работу по подбору рифм вы могли бы связать с задачами, встающими перед учителем при изучении поэзии “серебряного века”?

З-45. Анализ с одиннадцатиклассниками характера рифм, которые были ими же самими подобраны: “Поскольку запись перед глазами, то достаточно легко обнаружить различие. Однородные рифмы: страница – водица; разнородные – страница – влюбиться, отмечаем, что разнородные интереснее первых; простые: страница – пятница; составные: страница – на лицах; разноударные: страница – странница; самая неожиданная: страница – Капица; точные: страница – светлица; неточные: страница – бледнолицый – на лицах – под Ницей – паду я ниц – лет триста – странен сад; отмечаем, за счет чего создается неточность звучания: усечение, несовпадение согласных, неравносложность, разноударность, отдаленность звукового совпадения.

– На что мы ориентировались, подбирая рифму?

На ударный слог, заударную часть, меньше – на предударную часть.

– Итак, рифма – это... Дайте определение”.
Т. М. Барковская

1. В чем смысл упражнений по анализу подобранных одиннадцатиклассниками рифм в связи с изучением поэзии “серебряного века”?

2. Каким образом предлагаемая работа дополняет и развивает представления учащихся о характере и своеобразии лирического текста?

3. Не поздно ли в 11 классе заниматься выяснением того, что такое рифма и какой разнообразной она может быть?

З-46. Сравнительный анализ интонационного рисунка лирического стихотворения и лежащего в его основе псалма (ода Г. Р. Державина “Властителем и судиям” и 81-й псалом Асафа): “Интонация псалма, в котором преобладают повествовательные предложения, характеризуется уравновешенностью и спокойст-

вием. Державин в первой строфе, передавая слова восставшего Бога, сохраняет единственное вопросительное предложение псалма. Во второй и третьей строфах стихотворения сдержанная интонация псалма по-прежнему сохраняется, но в четвертой происходит интонационный взрыв: “Не внемлют! – видят и не знают!”, – передающий гнев поэта в его решительном осуждении властителей”. Е. Н. Колокольцев

1. Насколько логично и оправдано сравнение интонаций псалма (жанра духовного христианского песнопения) и лирического произведения? В чем цель такого сопоставления?
2. Каким образом, через какие приемы работы можно провести сопоставление интонационных рисунков псалма и стихотворения? Какими видами учебной деятельности в связи с этим будут заниматься учащиеся?

З-47. “Художественная выразительность и страстность обличительной речи поэта в стихотворении “Властителям и судиям” поддерживается и искусно используемыми повторами доколе – доколь, без помощи, без обороны, ваш долг – ваш долг, Боже – Боже. Особенно выразительны единоначатие и повторы риторических восклицаний, сравнений и отдельных слов в шестой строфе стихотворения:

*И в ы подобно так падете,
К а к с древ увядший лист падет!
И в ы подобно так умрете,
К а к ваш последний раб умрет!*

Композиционную целостность и завершенность державинскому стихотворению сообщает смысловая и лексическая близость первой и заключительной строф, в которых Державин призывает Бога (а с ним и “царей”, “властителей”!) к справедливому суду: “Восстал Всевышний Бог...”, “Воскресни, Боже! Боже правых!” Е. Н. Колокольцев

1. Какие особенности державинской оды раскрывает предлагаемый анализ? Насколько учитывается в этом анализе то, что перед нами лирическое произведение?

2. Какие формы, приемы работы должен использовать при таком анализе учитель, к каким видам учебной деятельности следует приобщать учащихся, чтобы они увидели художественную выразительность оды Державина, выразительность единоначатий и повторов, риторических восклицаний?..

З-48. *Один из важнейших этапов анализа лирического текста (поэзия Б. Пастернака, 11 класс) – “постижение специфики образов. Они не только сами по себе наглядны (“... как обугленные груши / С деревьев тысячи грачей”; “Размокшей каменной баранкой / В воде Венеция плыла”; “Я клавишей стаю кормил с руки / Под хлопанье крыльев, плеск и клетот”), но и сочетаются по принципу смежности, метонимически. Пастернак стремится многократно и многообразно определить явление – некоторые стихотворения строятся как цепь, обвал сравнений. Причем ассоциации зрительные сочетаются у поэта с ассоциациями культурными и социальными, в действие одновременно включаются несколько оттенков слов:*

Я не держу. Иди, благотвори.

*Ступай к другим. Уже написан Вертер,
А в наши дни и воздух пахнет смертью:*

Открыть окно, что жилы отворить”.

С. Л. Страшнов

1. Как вы понимаете значение определения наглядность поэтического образа? Как эту наглядность можно сделать доступной для школьников?

2. Какие формы, приемы анализа лирического текста целесообразно использовать, чтобы показать сочетаемость образов “по принципу смежности”, раскрыть их метонимичность? Каким образом можно нацелить одиннадцатиклассников на видение ассоциаций зрительных, сочетающихся “у поэта с ассоциациями культурными и социальными”?

3. Предлагаемый аспект анализа лирического текста применим только к творчеству Б. Пастернака или он имеет универсальное значение?

Драма

3-49. *“... Как показал проведенный нами опрос, подавляющее число учащихся (и взрослых и подростков) отказываются от чтения драматических произведений, считая это скучным, трудным, подчас ненужным (ведь есть театр!) занятием.*

Как оценить подобное отношение к драме? Является ли оно исключительно результатом невысокого уровня подготовки или на самом деле существуют объективные причины, затрудняющие чтение и восприятие ее?” И. Б. Бутовская

1. Как бы вы ответили на поставленные вопросы?
2. Какими вам представляются пути преодоления сложившегося понимания и отношения к драме? Нет ли в самой родовой специфике драматического произведения подсказки в том, каковы пути преодоления и неприятия, и непонимания его учащимися? Если есть, расскажите о них.

3-50. *“Возникает вопрос, а дает ли вообще драма как литературный жанр достаточно опорных моментов для возникновения представлений, для деятельности воссоздающего воображения? Может ли быть восполнено отсутствие таких важнейших компонентов, как описание внешности и поведения героев, обстановки и обстоятельств действия?”* И. Б. Бутовская

1. Какое значение вы вкладываете в понятие опорные моменты в связи с воссоздающим воображением учащихся? Что представляют собой опорные моменты для воссоздающего воображения, характерные для эпоса и лирики?
2. В чем своеобразие опорных моментов драмы как литературного рода? Почему в связи с драмой возникает вопрос о достаточности в ней этих опорных моментов для воссоздающего воображения учащихся?
3. Ответьте на поставленные в приведенном тексте вопросы.

3-51. *Об изучении трагедии “Каменный гость” А. С. Пушкина: “Драматическая форма позволяет со-*

здать образы героев страстных, действенных, погруженных в кипение жизни. Она же дает возможность наиболее полно и ненавязчиво воплотить этическую концепцию гармонического равновесия мира и человека, определившую в трагедии Пушкина своеобразие выбора ситуаций, которые во многом диктуются теми неповторимыми характерами, какими автор наделил персонажей старинной и многократно подвергавшейся литературным переработкам легенды о Дон Жуане".
Е. М. Таборисская, А. М. Штейнгольд

1. Можете вы согласиться с тем, что в случае с "Каменным гостем" "драматическая форма позволяет создать образы героев страстных, действенных, погруженных в кипение жизни"? Если да, то какие возможности учителю литературы открывает такая особенность произведения А. С. Пушкина?
2. Как и в чем воплощает автор "этическую концепцию гармонического равновесия мира"? Продумайте формы работы, приемы раскрытия перед учащимися этой особенности пьесы А. С. Пушкина.
3. Налагает ли какие-то особые требования на анализ "Каменного гостя" в школе тот факт, что в основе его – "старинная и многократно подвергавшаяся литературным переработкам легенда о Дон Жуане"? Какие возможности открывает этот факт учителю?

3-52. *С "Маленькими трагедиями" А. С. Пушкина учащиеся "знакомятся практически самостоятельно. В пятнадцать лет подросток оказывается один на один с громадой пушкинского гения, с произведением, наиболее специфическим и сложным для чтения – драмой, с серьезнейшими проблемами бытия, нравственности, истории, человеческой личности".* Е. М. Таборисская, А. М. Штейнгольд

1. В каком возрасте читателю-школьнику будет по силам восприятие "Маленьких трагедий" А. С. Пушкина? Оправдано ли методически, что с ними школьники "знакомятся практически самостоятельно"?
2. В чем сложность чтения драмы для читателя-подростка? Как может учитель помочь этому чтению?

3. Какую работу можно провести в классе и какие дать учащимся задания на дом для того, чтобы они осознали серьезнейшие проблемы бытия, нравственности, истории, человеческой личности, поставленные “Маленькими трагедиями” А. С. Пушкина?

З-53. Драма может быть вполне плодотворно проанализирована на уроке, потому что “в центре драматического изображения жизни стоят поступки героя, действие. Этого уже достаточно, чтобы герой драмы не уступал эпическому в глубине и определенности”. И. Б. Бутовская

1. В чем принципиально отличаются герои эпического и драматического произведений? Накладывают ли эти отличия отпечаток на их анализ? Если да, приведите примеры.

2. Можете вы согласиться с тем, что поступков героев, действия в драме уже достаточно для того, “чтобы герой драмы не уступал эпическому в глубине и определенности”? Если да, то на основе каких структурных элементов текста вы будете выявлять на уроке глубину и определенность героев драматических произведений Н. В. Гоголя и А. Н. Островского, А. П. Чехова и М. А. Булгакова.

З-54. “При изучении драматических произведений существуют два подхода к их анализу: один основан на том, что пьеса – род литературы, то есть искусство слова, и методика работы в этом случае направлена на воспитание читателя пьесы; и другой, где большее внимание уделяется сценическому воплощению пьесы и подготовке зрителя. Какой из акцентов кажется вам важнее при анализе пьесы?” Т. Г. Браже, Е. А. Соколовская

1. В чем принципиально отличается анализ драматического произведения, ориентированный на воспитание читателя и на воспитание зрителя? Или между ними нет принципиальной разницы?

2. Ответьте на поставленный в тексте вопрос, имея при этом в виду, что речь должна идти об анализе пьесы в условиях школьного изучения.

З-55. *“Только при сценическом исполнении драматургический вымысел автора получает вполне законченную форму и производит именно то моральное действие, достижение которого автор поставил себе целью”.* А. Н. Островский

1. Не следует ли из сказанного то, что изучение драмы посредством ее чтения в условиях школы вообще невозможно, ведь в таком случае мы имеем дело с не вполне законченной формой произведения? Выскажите свое мнение по этому поводу.

2. Если следовать логике А. Н. Островского, то получается, что и сценическое исполнение не может изучаться в школе: не столько по той причине, что далеко не все учащиеся могут позволить себе посещать спектакли по изучаемым пьесам, сколько потому, что каждое сценическое воплощение одной и той же пьесы является собой единичный факт искусства, непохожий на другие? Какое в данном случае возможно решение?

З-56. *План работы по изучению драматического произведения:*

1. *Вводная беседа, посвященная особенностям драматического жанра; актуализация зрительских и читательских представлений учащихся – 2 часа.*
2. *Беседа или лекция о творчестве данного драматурга – 2 часа.*
3. *Чтение и анализ отдельных эпизодов произведения – 2 часа.*
4. *Самостоятельный письменный анализ сцен, не разработанных в классе – 2 часа.*
5. *Завершение работы над произведением в форме анализа письменных работ учащихся – 2 часа”.*

И. Б. Бутовская

1. Прокомментируйте предлагаемый план работы над драматическим произведением. Можно ли согласиться с его логикой и содержанием? Почему?

2. Приемлем ли такой план работы для любого драматического произведения, или в каждом новом случае в него необ-

ходимо вносить изменения? Если да, то чем эти изменения, на ваш взгляд, могут быть вызваны?

3. Вы тоже будете проводить вводную беседу, посвященную “особенностям драматического жанра”, или это будет беседа об особенностях драмы как рода литературы? Имеет ли последний вопрос методическое значение? Если да, то в чем вы это значение видите?

3-57. “... В процессе чтения драмы подбирается материал к характеристикам персонажей. С этой целью для главных героев в тетрадях по литературе отводится по одному листу, на который из афиш выписываются сведения о герое, высказывания о нем других действующих лиц и т.д. Так подбирается материал к образам Кнурова, Вожеватого, Паратова, Карандышева и Ларисы”. Н. Б. Гордеева

1. В чем смысл описанной работы? Насколько такая форма работы соответствует характеру драмы как рода художественной литературы?

2. Предложите формы работы на уроке с использованием собранного учащимися материала.

3-58. Система вопросов для анализа в классе пьесы А. П. Чехова “Чайка”:

1. Заключается ли в этой комедии определенная художественная задача, для развития которой служили бы разговоры, лица и происшествия?

2. Если основной темой этой пьесы служит вопрос о художественном творчестве, то являются ли выведенные в ней силуэты артисток и писателей выразителями определенных убеждений и взглядов на искусство? На почве ли этих взглядов происходит смена происшествий в комедии? В какой связи с этими взглядами находится цепь любовных отношений между лицами комедии?

3. Как изображается в этой пьесе любовь: ее возникновение и развитие? Определяется ли свойствами характеров, жизненными, бытовыми условиями, впечатлениями и психическими мотивами, или же она

является в пьесе упрощенною, освобожденною от сложных связей с какими-либо вопросами душевной или общественной жизни? Чем мотивируется в пьесе любовь и охлаждение Нины Заречной к Треплеву и затем – любовь ее к Тригорину? Может ли служить объяснением последнее впечатление, произведенное на Заречную образом жизни известного писателя, его рассказом о механизме и скуке своей писательской деятельности? В каком смысле можно понимать восклицание Заречной: “сон” – в смысле насмешки или восторга?

4. Не являются ли взгляды Тригорина на приемы творчества отражением на русской почве натуралистической теории Золя? Не представляет ли собой эта тригоринская теория безотчетного, механического творчества, в связи с декадентскими сомнениями Тrepлева, авторской исповеди по отношению к его собственным приемам художественного творчества? Не могут ли служить произведения А. П. Чехова некоторой иллюстрацией к теории творчества Тригорина?

5. Имеют ли жалобы участвующих в комедии лиц на скуку жизни какую-либо общественную подкладку? Не играют ли в этом отношении более важной роли медицинские и патологические элементы комедии: болезненное состояние Сорина, истерические сцены Тrepлева с матерью и т.п.? Какими психологическими соображениями можно объяснить неожиданные переходы в душевных состояниях Тrepлева: примирение с жизнью после охлаждения к нему Заречной, в то время, когда он еще чувствует себя несчастным неудачником как писатель, и его самоубийство два года спустя, когда его положение и слава как писателя упрочились? Ц. П. Балталон

1. Прокомментируйте предложенную систему вопросов. Какие из них наиболее интересные и принципиально важные для раскрытия содержания и своеобразия авторского замысла чеховской пьесы? Какие вопросы показались вам не особенно интересными?

2. Дает ли предложенная Ц. П. Балталоном система вопросов возможности для раскрытия своеобразия драмы как рода литературы? Если да, то в чем эти возможности?

3. Можно ли в современной школе использовать вопросы, предложенные в начале XX века?

3-59. *“При изучении драматических произведений большое место уделяется работе, пробуждающей воображение. Это могут быть слова самого учителя, передающего свое видение происходящего, воздействующего своим образным рассказом на воображение слушателей. Но главное место занимают вопросы, обращенные к ученикам. Каким вы себе представляете городничего в тот момент, когда он вошел в номер к Хлестакову? Что происходило в доме городничего, когда у него был Хлестаков? О чем думал каждый из чиновников, когда шел на вечер к городничему после отъезда Хлестакова? (“Ревизор”). Какой вам представляется внешность Молчалина, его манера говорить и двигаться? (“Горе от ума”)*”. Т. В. Чирковская

1. Какими должны быть слова самого учителя, сопровождающие чтение драмы, чтобы они пробуждали воображение учащихся? Приведите примеры таких слов в связи с изучением “Горя от ума” А. С. Грибоедова или “Ревизора” Н. В. Гоголя.
2. Приведенные вопросы, обращенные к ученикам, способны пробудить их воображение? Почему? Разработайте систему своих вопросов, направленных к этой же цели.

3-60. *“Роман читается с перерывами, он даже лучше укладывается в голове... Чтение стихотворения не стоит растягивать на несколько дней... и драма в этом отношении ближе к поэзии... предполагается сравнительная кратковременность обзора целого”*. С. Владимиров

1. Верно ли, что роман “лучше укладывается в голове”, если его читать с перерывами? Если да, то почему это происходит, и какой путь анализа такая особенность восприятия подсказывает школьному учителю?
2. Можете вы согласиться с тем, что при чтении драмы “предполагается сравнительная кратковременность обо-

зрения целого"? Если вы согласны с этим утверждением, то как такая особенность восприятия драматического произведения должна учитываться при его чтении и анализе?

З-61. *Прослеживая "оформление конфликта, его кульминацию и развязку, мы не можем одновременно не изучать героев драмы, вне которых вообще нет никакого действия. Именно в процессе последовательного анализа мы изучаем драматические характеры, вникая в смысл их противопоставления, разбираясь в поступках и их мотивах и восстанавливая скрытую душевную жизнь персонажей пьесы". Т. С. Зепалова*

1. Какие формы, приемы работы необходимы для того, чтобы одновременно с конфликтом "изучать героев драмы"? Приведите тезисно такие примеры в связи с изучением "Ревизора" Н. В. Гоголя или "Бесприданницы" А. Н. Островского.

2. Как проявляется скрытая душевная жизнь персонажей пьесы? Какие нужны формы работы, чтобы учащиеся увидели эту "скрытую душевную жизнь"?

З-62. *"При встрече Фамусова с Софьей и Молчалиным в сценическом действии возникает как бы новый двойной план, невозможный вне связи с предыдущим. Внешне... все выглядит так: Фамусов застигает врасплох Софью и Молчалина: он возмущен, бранит их, упрекает, они же защищаются, стараясь оправдаться... На деле, с учетом второго, внутреннего игрового плана все происходит иначе и сложнее. Защищаясь и оправдываясь, Софья и Молчалин одновременно и нападают: иногда намеренно, чаще сами того не сознавая. Нечистая совесть заставляет Фамусова даже оправдательные речи воспринимать как упрек в собственный адрес. В то же время, нападая и упрекая, Фамусов больше всего озабочен тем, чтобы как-то защищаться". Е. А. Маймин*

1. Насколько убедительно такое определение контекста пьесы "Горе от ума"?

2. Через какой прием или форму работы (например, слово учителя или эвристическую беседу) плодотворнее всего можно донести контекст пьесы до понимания его учащимися? Выберите такой прием или форму работы и составьте план фрагмента урока, имеющего цель определить контекст в обозначенном эпизоде пьесы.

З-63. *“Вы посылаете учащихся в театр смотреть “Ревизор” – сперва посмотрите постановку сами и укажите детям, на что следует обратить внимание: декорации, костюмы, грим, мимика, жесты, мизансцены... Еще лучше сделает тот учитель, который, ведя класс на постановку “Ревизора”, предложит одной группе учащихся следить за декорациями, второй – за костюмами, третьей – за мизансценами, четвертая группа будет внимательно изучать игру Хлестакова, пятая – игру городничего и т.д. Пьеса настолько интересна, что нечего бояться, что класс не увидит целого; целое увидит каждый, но чувство ответственности за часть этого целого чрезвычайно полезно”.*
М. А. Рыбникова

1. Насколько обязательно требование перед тем, как посылать “учащихся в театр смотреть “Ревизор”, посмотреть спектакль самому учителю? Разве без предварительного просмотра он не может сказать учащимся, “на что следует обратить внимание”?

2. Можете вы согласиться с предложением о разделении учащихся на группы, каждой из которых поручают следить за какой-то одной стороной спектакля? Вы тоже считаете, что даже такое разделение позволит классу увидеть спектакль как целое? В чем смысл таких поручений для каждой отдельной группы учеников, какое продолжение этот прием может иметь на уроке?

З-64. *“Анализ комедии Фонвизина учителю лучше начинать с веселых, живых и занимательных сцен, постепенно подводя школьников к пониманию серьезной проблематики произведения. С таким вариантом*

разбора пьесы учащиеся уже знакомились при изучении комедии Гоголя “Ревизор” С. А. Дегожская, Т. В. Чирковская

1. Можете вы согласиться с тем, что “анализ комедии Фонвизина учителю лучше начинать с веселых, живых и занимательных сцен”? Почему? Если вы согласны с таким мнением, выберите в комедии “Недоросль” те сцены, с которых, по вашему мнению, нужно начинать анализ пьесы.
2. Нет ли при предлагаемой последовательности анализа фрагментарности в восприятии пьесы? Может быть, для комедии более приемлем последовательный анализ?
3. В чем заключается серьезная проблематика комедии Д. И. Фонвизина? Как может учитель от “веселых, живых и занимательных сцен” подвести учащихся к серьезным темам?

З-65. *Об изучении “Недоросля” в 9 классе: “Мы предлагаем рассмотреть комедию Д. И. Фонвизина как образец слияния христианской и светско-гуманистической морали. Этим мы усиливаем на уроке нравственный ее аспект, что, как показывает опыт, более интересно современному старшекласснику”.* Е. М. Щекина

1. Согласны ли вы с тем, что современному старшекласснику интересен “нравственный аспект” художественного произведения, к примеру такого, как комедия Д. И. Фонвизина “Недоросль”?
2. Каким должен быть анализ комедии Д. И. Фонвизина, чтобы ее можно было рассмотреть “как образец слияния христианской и светско-гуманистической морали”? Что в таком случае должно стать главным предметом рассмотрения на уроке?

З-66. *Направление анализа комедии Д. И. Фонвизина “Недоросль”: “В соответствии с требованиями классицизма все герои комедии делятся на положительных и отрицательных. Определим одних и других.*

...(Сделаем вывод: нравственность, по мнению Фонвизина, понятие социальное?) В таком окружении формируется нравственность молодого дворянина,

недоросля, Митрофана Простакова. Так возникает тема семейного воспитания, тема семьи, внутрисемейных отношений". Е. М. Щекина

1. Что дает пониманию девятиклассниками комедии Д. И. Фонвизина разделение героев на положительных и отрицательных? Каким образом эту работу можно провести на уроке наиболее плодотворно?

2. Насколько логичен предполагаемый учителем вывод о социальном характере понимания нравственности в пьесе "Недоросль"? Не логично ли именно здесь обратиться к понятию конфликта драматического произведения?

3. Какие еще возможны и необходимы аспекты анализа комедии "Недоросль" "в соответствии с требованиями классицизма"?

З-67. *"Читая пьесу, ученик остается один на один с диалогами, монологами, ремарками и должен понять происходящие события, характеры действующих лиц, их взаимоотношения, конфликт пьесы и его разрешение. Это трудно, и перед учителем, когда он подходит к теме, включающей комедию или драму, встает вопрос, как повести эту работу, чтобы произведение ожило для школьников и было ими понято". Я. Г. Нестурх*

1. Можете вы согласиться с таким пониманием сложностей, возникающих при чтении драмы учащимися? Почему? Разве при чтении эпического произведения ученик не "остается один на один" с пейзажами, характеристиками, диалогами и монологами, а в лирическом – с интонационно-ритмической структурой стиха и т.п.?

2. Какой вам представляется ситуация, когда драматическое произведение "ожило для школьников"? Какую работу для такого "оживления" может и должен проделать учитель на уроке?

З-68. *Вопрос в связи с изучением пьесы А. П. Чехова "Вишневый сад": "Как пробудить интерес к пьесе,*

как углубить восприятие, как достичь понимания комедии? В решении этих вопросов словесники идут разными путями, прибегая, где есть возможность, к посещению спектакля, просмотру фотографий артистов, чтению воспоминаний о постановке пьесы и исполнителях, чтению писем Чехова и артистов Художественного театра". Я. Г. Нестурх

1. Должны ли, например, посещение спектакля, просмотр фотографий, чтение воспоминаний сопровождаться дополнительной работой, организованной учителем? Если да, то какой?
2. Каким образом такие просмотры и посещения способствуют углублению восприятия, достижению понимания комедии А. П. Чехова?
3. А можно ли достичь обозначенных в высказывании целей только через обращение к самой пьесе, к слову А. П. Чехова? Если да, изложите тезисно основные направления и принципы такой работы.

3-69. *"Услышать" и "увидеть" образ при чтении драматургического произведения способен далеко не каждый. Чтобы помочь учащимся в освоении драматургического программного материала, надо тщательно готовить их к встрече с пьесой. В этом помогает опыт непосредственного участия в осуществлении драматической постановки". Т. В. Смелова*

1. Что означает "услышать" и "увидеть" образ при чтении драматургического произведения? С чем связана сложность такого слышания и видения образа именно драматургического произведения?
2. Каким образом можно готовить учащихся "к встрече с пьесой"? Предложите формы такой подготовки.
3. Может ли непосредственное участие "в осуществлении драматической постановки" способствовать тому, чтобы все учащиеся класса осознали и специфику драмы, и своеобразие авторского замысла конкретного произведения? Если да, то каким образом?

9. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ СИСТЕМАТИЧЕСКОГО КУРСА ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ

И-1. *“Самый трудный возраст – старшекласники. Психологи очень мало знают об этом возрасте. Есть основания думать, что на базе учебной деятельности, приобретающей форму исследовательской работы, в этом возрасте формируется самосознание, возникают элементы профессионализации, вырабатываются жизненные основные идеалы, умение планировать свою деятельность, свое будущее. Это может полноценно происходить только в том случае, если мы создадим для детей условия нормального психического развития на всех предыдущих этапах”.* В. Давыдов

1. Если учитывать отмеченные особенности возраста старшекласников (формирование самосознания, возникновение элементов профессионализации и т.д.), то каким должен быть систематический курс литературы в старших классах?
2. Что должны представлять собой на уроках литературы предыдущих этапов (например, в 5–8 классах) “условия нормального психического развития”? Определите самые общие пути создания таких условий.

И-2. *“Эстетическое развитие старших школьников, например, существенно отличается от эстетического развития подростков. У старшекласников появляется повышенное стремление к прекрасному. Они, как губка, впитывают идеалы добра и справедливости, ибо юношеские годы – это период становления нравственных и эстетических взглядов человека, его идеалов и вкусов. Особенно остро волнует юношей и девушек их будущее: кем быть, куда пойти учиться или рабо-*

тать? Все это молодежь хочет постигнуть, осмыслить, прийти к определенным выводам. Ответы на интересные вопросы учащиеся старших классов ищут в учебнике жизни – художественной литературе”.
Т. Д. Белик

1. Можете вы согласиться с тем, что “развитие старших школьников... существенно отличается от эстетического развития подростков”? Аргументируйте свой ответ материалами исследований психологов по этому вопросу.

2. Если согласиться с мнением об эстетическом развитии старших школьников, то какие новые требования к преподаванию литературы возникают в связи с этим? Как тогда должно меняться преподавание литературы в старших классах?

3. Насколько справедливо понимание литературы как учебника жизни? Если вы согласны с таким мнением, то каким вы видите предмет литературы в старших классах?

И-3. У старшеклассников “развивается... эстетическая потребность и восприимчивость к малому, обыденному, спокойному, лирическому. Они гораздо глубже способны испытать чувство морального негодования, сочувствовать несчастью, горю другого человека, испытывать радость, волнение, грусть от восприятия произведений литературы и искусства.

Особенно волнует старшеклассников внутренний мир литературных героев, становление их характеров, мотивы поступков. И так как эстетические чувства учащихся этого возраста представляют собой не кратковременное, а более устойчивое, не проходящее состояние, искусство может войти в жизнь школьника с такой силой, что изменит весь его духовный облик. Идеи, помыслы, устремления, нравственность литературного героя могут стать идеями, помыслами и нравственностью учащегося, проявляться в его поведении и характере, стать составной частью формирующегося мировоззрения, превратиться в устойчивую особенность его личности”. Т. Д. Белик

1. Можете вы согласиться с тем, что у старшеклассников развивается “эстетическая потребность и восприимчивость к малому, обыденному, спокойному, лирическому”? Если да, то как эта потребность проявляется в отношении к литературе как к предмету? Какие требования такая потребность предъявляет к изучению литературы в старших классах, к анализу конкретного произведения?

2. Насколько правомерно и педагогически оправдано понимание литературы как некоей силы, которая может изменить весь духовный облик старшеклассника? Можно ли вообще учителю ставить перед собой такую цель? Можно ли изучать литературу с тем, чтобы “идеи, помыслы, устремления, нравственность литературного героя” стали “идеями, помыслами и нравственностью учащегося”?

И-4. “Систематический курс литературы предполагает:

во-первых, изучение наиболее значительных произведений, характерных для основных периодов и направлений русской литературы, рассматриваемых в хронологическом порядке, в связи с развитием истории и общественной мысли страны;

во-вторых, освоение системы главных понятий теории литературы, дающих основу для осмысления восприятия познавательной, идейной и эстетической сущности произведений;

в-третьих, выработку навыков самостоятельного чтения, оценки явлений литературы, развитие культуры устной и письменной речи”. В. Р. Щербина

1. Насколько логично представление о том, что такое систематический курс литературы?

2. Не остаются ли за пределами внимания в приведенном высказывании какие-то составляющие элементы, аспекты литературного образования, которые должны быть включены в понятие систематический курс литературы? Если да, обоснуйте их включение.

3. В сегодняшней методике преподавания литературы такое же понимание системности, как об этом писал В. Р. Щербина, или между ними есть различия? Если да, определите их.

Монографическая тема

И-5. *“Решение многочисленных вопросов об изучении монографических тем нужно рассматривать в каждом случае конкретно. Общие решения стоит осмыслить, главным образом, применительно к практике анализа художественного текста. На них нужно обратить особое внимание, потому что сжатые сроки изучения литературы в девятом классе подталкивают учителя к созданию кратких обзоров при изучении многих авторов: нам приходилось наблюдать за беглым обзором творчества Льва Толстого и Максима Горького без попытки обращения к анализу художественного произведения”.* Т. Ф. Курдюмова, С. А. Леонов, О. Б. Марьина

1. Что на практике должна означать конкретность решения об изучении монографических тем? Как вы понимаете мысль о том, что “общие решения” монографической темы должны быть осмыслены “применительно к практике анализа художественного текста”?

2. Что отрицательного в обзорном рассмотрении творчества Л. Толстого или М. Горького, тем более что в 9 классе “сжатые сроки изучения литературы”?

И-6. *“Главной, важнейшей, ведущей частью любой монографической темы может и должен стать анализ текста, избранного для изучения. Конечно, экономить часы можно различными способами, и при резком дефиците времени не исключено обращение к чтению фрагментов текста с попутным комментированием и коллективным обсуждением исключенных отрывков. У учителя есть и другой резерв: располагая правом выбора тем и произведений, он может, изучив одну тему как обзорную, на другую потратить значительно больше времени и организовать чтение и обсуждение значительных фрагментов текста с самым активным использованием самостоятельной работы учащихся”.* Т. Ф. Курдюмова, С. А. Леонов, О. Б. Марьина

1. Чем может руководствоваться учитель при определении тем, которые будут изучаться обзорно и которые нуждаются в монографическом рассмотрении? Какая из тем, монографическая или обзорная, требует более активного использования "самостоятельной работы учащихся"?

2. Как вы поняли мысль о том, что "главной, важнейшей, ведущей частью любой монографической темы может и должен стать анализ текста"? Можете вы согласиться с этой мыслью?

*И-7. Об изучении прозы А. И. Куприна в 11 классе:
"К уроку прошу ребят прочитать повести А. И. Куприна "Олеся" и "Гранатовый браслет".*

Цели двухчасового занятия – расширить и углубить представление ребят о Куприне – мастере художественного слова; вызвать чувство восхищения чистой, возвышенной любовью, помочь соизмерить прочитанное с миром собственной души, задуматься о себе.

Звучит музыка Свиридова, создающая эмоциональный настрой к уроку.

Начинаю урок с чтения наизусть сонета (130) Вильяма Шекспира.

Ее глаза на звезды не похожи,

Нельзя уста кораллами назвать...

Шекспир посвятил теме любви немало произведений, как и многие поэты и писатели. С не меньшим основанием можно и Куприна назвать певцом возвышенной любви. Сегодня на уроке вместе с автором мы отправимся в лесную глушь Полесья ("Олеся"), заглянем в каморку бедного чиновника ("Гранатовый браслет"), чтобы посмотреть на удивительные по красоте и силе примеры идеальной любви". Е. У. Волкова

1. Насколько целесообразно и методически оправдано в 11 классе ставить такие цели, как на уроке по прозе А. И. Куприна, приступая к монографической теме? Может быть, логичнее было представить творческую манеру писателя-реалиста, жившего в эпоху расцвета модернистской культуры, вписать его творчество в контекст эпохи, или вы согласны с учителем, фрагмент конспекта урока которого процитирован?

2. Какое отношение к изучению прозы А. И. Куприна имеют музыка Г. Свиридова (и какая именно?) и сонет У. Шекспира, звучащие на уроке?

И-8. *“Приступая... к изучению монографической темы “Л. Н. Толстой”, целесообразно не только обобщить изученное в 5, 8 классах, но и прочитать рассказ А. И. Куприна “Анафема”, заинтересовать десятиклассников личностью писателя, заставившего силой своего таланта провозгласить ему хвалу вместо анафемы”.* Т. Е. Мурзо

1. Какие произведения Л. Н. Толстого известны школьникам к 10 классу? Каким образом, приступая к изучению монографической темы, можно “обобщить изученное”? Предложите конкретные пути и приемы такого обобщения.

2. Целесообразно ли обращение в 10 классе к рассказу А. И. Куприна, творчество которого изучается в 11 классе? Как вы представляете себе это обращение конкретно на уроке? Что может дать подобное обращение пониманию десятиклассниками проблематики и своеобразия монографической темы, начало изучения которой происходит на таком уроке?

И-9. *Об изучении монографической темы в 10 классе: “Привлечь десятиклассников к творчеству А. П. Чехова мне помогли публикации в журнале “Москва”, “Октябрь” и “Огонек”. Если вы помните, героине романа Василия Гроссмана “Жизнь и судьба”... разрешается взять с собой в гетто самые необходимые вещи – всего 15 кг. Не зная, сколько ей осталось жить, она среди жизненно необходимых вещей кладет томик А. П. Чехова. А из очерка “Маршал пишет книгу” зачитываю эпизод о том, как к смертельно больному маршалу Жукову приезжают известнейшие врачи страны, специалисты из Франции. Жена маршала ведет гостей в цветущий сад. “Чехов! Чехов!” – радостно восклицают французы, вероятно, вспомнив пьесу “Вишневый сад”. Заслуживает внимания эпизод из книги В. Астафьева “Зрячий посох”... где писатель с горьким*

юмором описывает сценку из современной жизни, говорит о живучести чеховских героев, всего, что ненавидел Чехов: раболепия, мещанства, пошлости. Таким образом, подвожу ребят к разговору о том, чем же так привлекает Чехов столь разных людей". Т. Е. Мурзо

1. Насколько логичным и оправданным представляется вам обращение учителя к названным публикациям в начале изучения монографической темы? Какими могут быть конкретные формы, приемы такого обращения? Приведите два-три наиболее выразительных примера.

2. Какую направленность изучению монографической темы придает разговор "о том, чем же привлекает А. П. Чехов столь разных людей"? Какое продолжение этот разговор может иметь и будет ли иметь в ходе дальнейшего изучения монографической темы?

И-10. *"Каждая монографическая тема может представлять собой цикл уроков, начинающихся одной-двумя лекциями и завершающихся рядом семинарских занятий. Многочасовые темы целесообразно завершать проведением уроков-консультаций, на которых вопросы задают только ученики. Подобные уроки предполагают большую ответственность и солидную подготовку учителя, но при удачном проведении способствуют укреплению его авторитета". С. А. Лукьянов*

1. Насколько логична предлагаемая схема изучения монографических тем (две-три лекции – ряд семинарских занятий – уроки-консультации)? В чем достоинства и недостатки такой схемы?

2. Какой вы представляете методику проведения уроков-консультаций? Чем, по вашему мнению, можно объяснить целесообразность таких уроков, кроме того, что они способствуют укреплению авторитета учителя? Вы будете проводить такие уроки ради укрепления собственного авторитета?

И-11. *"При проведении уроков по монографическим темам оценки необходимо выставлять по сумме учас-*

тия во всех семинарах и завершать изучение темы проблемным сочинением философского плана, что тоже весьма важно для развития мыслительных способностей. Например, тему “Творчество Ф. М. Достоевского” можно завершить сочинением “Быть человеком”, а тему “Творчество Л. Н. Толстого” – философским этюдом “В чем моя вера”. Подобные сочинения заставляют учеников проецировать на наше время проблемы, поставленные русской классикой, и стремиться решить их самостоятельно”. С. А. Лукьянов

1. В чем смысл выставления оценок при изучении монографических тем только “по сумме участия во всех семинарах”? Согласны ли вы с такой методикой?
2. Насколько целесообразно завершение изучения монографической темы сочинением именно “философского плана”? Не лучше ли, чтобы эта тема была литературоведческой?
3. В чем смысл проецирования на наше время проблем, поставленных русской классикой? Нуждаются ли современный урок и современный старшеклассник в таком проецировании?

Обзорная тема

И-12. “Русская литература... В полном объеме изучать ее в школе невозможно. Вот почему старшеклассникам систематически предлагаются так называемые обзорные темы, когда рассматривается общий процесс развития литературы в тот или иной исторический период, т.е. сообщаются сведения об основных исторических, общественно-политических событиях данного периода, о развитии науки и искусства (что позволяет лучше понять явления литературы). Но самое главное в обзоре – раскрытие специфики литературного процесса для данного исторического периода; анализ развития, борьбы и смены литературных направлений, видов и жанров литературы; освещение ее основных тем, идейно-нравственных проблем и т.п.”. И. А. Фогельсон

1. В чем принципиальное отличие обзорной темы от монографической? Обзорная тема обязательно должна включать “сведения об основных исторических, общественно-политических событиях данного периода, о развитии науки и искусства”?

2. Каким образом должно быть выстроено содержание обзорной темы, чтобы в ней была отражена специфика литературного процесса для данного исторического периода, был проведен анализ борьбы и смены литературных направлений, были рассмотрены виды и жанры литературы и т.д.?

И-13. *“Вот как, примерно, можно представить себе содержание и структуру обзорной темы в схематическом виде:*

Сведения об основных исторических и общественно-политических событиях данного периода.

Литературная жизнь: специфика литературы, отражение в ней событий исторической и общественной жизни.

Возникновение, борьба и смена литературных направлений. Характеристика творчества отдельных писателей.

Развитие видов, жанров литературы. Журналистика. Литературная критика.

Анализ отдельных художественных произведений.
Сведения о развитии искусства и науки данного периода”.

И. А. Фогельсон

1. Насколько логичными представляются вам такие структура и содержание обзорной темы? Предложите свою модель изучения обзорной темы.

2. Каким содержанием должен быть наполнен раздел “Литературная жизнь”?

3. Какой должна быть в обзорной теме “характеристика творчества отдельных писателей”? В каком объеме может быть проведен в обзорной теме “анализ отдельных художественных произведений”?

И-14. *“В чем же главные трудности изучения обзорных тем?”*

В обилии материала. Требуется запомнить массу сведений по истории, по теории литературы, по науке, искусству. Необходимо также понять многообразие и сложность общественно-политических, философских, идейно-нравственных проблем, которые поставлены жизнью и находят своеобразное, часто неоднозначное отражение в художественной литературе. Наконец, просто надо усвоить (запомнить) большое количество фактов, дат, имен, названий... И все это – за два-три урока!” И. А. Фогельсон

1. Каким образом сам учитель может справиться с обилием материала обзорной темы? Как необходимо организовать работу учащихся при изучении обзорной темы, чтобы обилие материала не повлияло на уровень его усвоения?
2. Можно ли избежать вообще обилия материала при изучении обзорной темы? Если да, то каким образом?
3. Какие еще трудности связаны с изучением обзорной темы, кроме отмеченной? Расскажите об этих трудностях и о возможных путях их преодоления.

И-15. *О специфике изучения обзорной темы и о работе учащихся с тетрадями по литературе: “Все, что узнают, учащиеся объединяют в синхронистические таблицы, включающие основные исторические факты времени, когда жил писатель, события из жизни и творчества его крупнейших современников – литераторов, актеров, композиторов, живописцев, деятелей науки и техники. Это дает возможность сопоставить и обобщить сведения, полученные из разных источников и из различных областей жизни и предметов, преподаваемых в школе”.* С. А. Гуревич

1. Какие “исторические факты времени” принципиально важны для осознания учащимися основного содержания обзорной темы?
2. В чем смысл составления синхронистических таблиц? Какую роль выполняют эти таблицы в освоении учащимися обзорной темы?

И-16. *Об изучении литературы в 9 классе по концентрической программе: “Многие разделы курса литературы неизбежно будут даны очень кратко. Решение этого вопроса в целесообразной для каждого класса организации работы, в поисках пригодных для конкретных учеников вариантов. Так, поэзия “серебряного века” русской литературы может быть изучена как единое явление в кратком обзоре, но может быть представлена несколькими монографиями, как предложено в учебнике. Освоить сколько-нибудь подробно этот поэтический феномен нам удастся лишь в одиннадцатом классе, поэтому сейчас важно создать ощущение совершенства и тонкости мастерства, не останавливаясь на многочисленных направлениях начала века. Мы сознательно избираем материал в обилии совершенных произведений эпохи, направлений, конкретных авторов”. Т. Ф. Курдюмова, С. А. Леонов, О. Б. Марьяна*

1. Каким образом вы будете определять целесообразность монографического или обзорного изучения той или иной темы? Как влияет на выбор формы изучения темы “конкретность” того или иного класса?
2. Можно ли дать учащимся 9 класса представление о поэзии “серебряного века”, “создать ощущение совершенства и тонкости мастерства” его творений в кратком обзоре? Если да, поясните, как вы себе это представляете.
3. Творчество каких авторов “серебряного века”, по вашему мнению, целесообразно представить в 9 классе “несколькими монографиями”?

И-17. *Об изучении романа “Мастер и Маргарита”:* “...Роман Булгакова нужен в школе как одно из сокровищ “золотого фонда”, проверенных временем, но оптимальный пока путь знакомства с произведением – обзор, чередующийся с анализом фрагментов... И не надо ставить невыполнимой задачи – постичь “невозможный” роман во всей его сложности и глубине. Мы лишь войдем в лабиринт “сцеплений”, поразимся его сложности и стройности, глубине ущелий и высоте сводов – и

назад, пока еще горит свеча и не напряглась бечева в руке". А. К. Киселев

1. Ставится ли в школьном анализе художественного текста задача постижения его во всей "сложности и глубине"?
2. Можете вы согласиться с тем, что "оптимальный пока путь знакомства" с романом М. А. Булгакова "Мастер и Маргарита" – "обзор, чередующийся с анализом фрагментов"? Если да, поясните такой путь рассмотрения романа в 11 классе. Что в данном случае может означать замечание "пока"?

И-18. Структура обзорной темы по роману М. А. Булгакова "Мастер и Маргарита":

Урок 1-й. Сюжет 1: Понтий Пилат и Иешуа. "Все люди добры".

1. Сообщение "История "невозможного" романа". 2. Доклад "Библейское сказание о распятии Христа". 3. Беседа по тексту 2-й главы.

Урок 2-й. Сюжет 2: Воланд в Москве: "Люди как люди..."

1. Доклад "Сатира в романе". 2. Беседа по тексту 12-й главы. 3. Обобщение: "От сатиры – к фантастике" (на материале 23-й и 24-й глав).

Урок 3-й. Сюжет 3: История Мастера и Маргариты. "Свободен! Свободен!"

1. Обзор сюжета. 2. Анализ 32-й главы. Доклад "Роль истории Мастера и Маргариты в тексте романа".

Варианты 2-го и 3-го уроков (темы сохраняются):

Урок 2-й.

1. Сообщение "Кого и за что наказывает Воланд?"
2. Анализ 12-й главы: Спор о человеке. Анализ фрагментов 23-й и 24-й глав (эпизод "Фрида"): Продолжение спора. 4. Обобщение: Миф, фантастика, сатира – три дороги к одной цели".

Урок 3-й.

1. Сообщение "Я погибаю вместе с тобой" (Мастер и его подруга) 2. Обобщение: "Любовь и творчество – проклятие и спасение". Анализ 32-й главы: Прощение или прощание?" А. К. Киселев

1. Прокомментируйте предлагаемую структуру обзорного изучения романа М.А.Булгакова "Мастер и Маргарита". Можете вы согласиться с такой структурой обзорной темы? Насколько справедливо выделение в романе трех сюжетов и выстраивание обзора вокруг них? Что дает такой подход пониманию одиннадцатиклассниками структуры и содержания книги М. А. Булгакова?

2. Чем отличаются в жанровом отношении "доклады" и "сообщения", включаемые в содержание уроков? Кому лучше делать "доклады" и "сообщения" – учителю или учащимся? Если учащимся, то какой может быть методика подготовки докладов или сообщений?

3. Какой вариант из предлагаемых 2 и 3-го уроков выбрали бы вы?

И-19. *Об изучении обзорной темы "Из литературы XVIII века": "Принципиально важным условием при изучении обзорной темы является наглядность. И это не только портреты писателей, исполненные в классицистической манере, образцы классической архитектуры, скульптуры, живописи, но и высказывания писателей, произведения, привлекаемые в дидактических целях для объяснения того или иного литературного явления или теоретико-литературного понятия и т.д. Эти материалы размещаются на стендах кабинета (отдельные плакаты, альбомы), чтобы учащиеся могли при необходимости переписать их". Т. С. Зепалова*

1. Что вы знаете о наглядности как одном из принципов методики преподавания литературы? Какую роль играет наглядность на разных ступенях литературного образования школьников? Насколько целесообразно обращение к наглядности в старших классах при изучении обзорной темы?

2. Какую роль должна сыграть наглядность при изучении названной темы? Как вы понимаете, что это за "произведения, привлекаемые в дидактических целях"?

И-20. *"Очень важно продумать виды самостоятельных работ... Обзорные темы могут стать хорошей*

школой для формирования различных умений (умений пользоваться справочным материалом учебных пособий, учебником, школьным словарем литературоведческих терминов, Детской энциклопедией и другими источниками знаний; умений сравнивать героев произведений, идейно-художественную позицию их авторов и т.д.). Кроме того, обзорные темы могут способствовать активизации интереса к чтению". Т. С. Зепалова

1. Какова роль самостоятельных работ учащихся при изучении обзорной темы? Какими должны быть формы самостоятельной работы учащихся при изучении обзорной темы, чтобы они стали "хорошей школой для формирования различных умений"?
2. Как должно быть организовано изучение обзорной темы, чтобы "способствовать активизации интереса к чтению"?

И-21. *"Учитель дает общую характеристику новой темы "Из литературы XVIII века" с точки зрения ее структуры, содержания и особенностей изучения (обзор). Определяется главная задача: собрать материал, чтобы ответить на вопрос, какое значение имела русская литература для своего последующего развития, для XIX века – века великих достижений в области искусства слова, и чем интересна она для наших современников. Одновременно разъясняются способы работы учащихся.*

... Он напоминает ученикам, что XVIII век имел для России особое значение. Начало новой эпохе было положено преобразовательной деятельностью Петра I, когда, по словам А. С. Пушкина, "Россия вошла в Европу, как спущенный корабль, – при стуке топора и громе пушек" и "европейское просвещение причалило к берегам завоеванной Невы". Т. С. Зепалова

1. Какой может быть общая характеристика обзорной темы "Из литературы XVIII века" "с точки зрения ее структуры, содержания и особенностей изучения"?
2. Прокомментируйте определение главной задачи изучения названной обзорной темы. Можете вы согласиться с

таким ее определением? Каким образом, из каких источников учащиеся смогут “собрать материал, чтобы ответить на вопрос”, поставленный учителем? Какие “способы работы учащихся” предполагает изучение обзорной темы вообще, и названной, в частности?

Изучение литературно-критических статей

И-22. *“Какое же место должно занимать изучение литературно-критических статей в курсе литературы? Каковы задачи их изучения? Когда и как следует работать в классе над текстом критических статей, чтобы вызвать к ним интерес старшеклассников?.. Чаще всего изучению критики отводится второстепенное место на уроках литературы. Статьи используются как дополнительный материал, помогающий полнее раскрыть образы или идейный смысл изучаемого произведения. Мало уделяется внимания личности критика, анализу текста статьи, самостоятельной работе учащихся”. Н. А. Демидова*

1. Ответьте на поставленные вопросы. Какой из них представляется вам самым важным, принципиальным?
2. Может ли у изучения критики на уроках литературы быть иное место, кроме второстепенного? Можете вы согласиться с тем, что критические статьи нельзя понимать только “как дополнительный материал, помогающий полнее раскрыть образы или идейный смысл изучаемого произведения”?
3. В чем смысл обращения старшеклассников к личности критика? Какими могут быть формы самостоятельной работы учащихся с литературно-критическими статьями”?

И-23. *“Тезирование и конспектирование, практикующиеся как основной вид работы над статьей, способствуют развитию логического мышления учащихся, но не побуждают их к самостоятельным суждениям о прочитанном. Все это приводит к тому, что учащиеся не проявляют интереса к критической литературе, не*

вчитываются в статьи, неглубоко осмысливают их содержание". Н. А. Демидова

1. Какова роль тезирования и конспектирования в развитии логического мышления учащихся? Можете вы согласиться с тем, что названные формы работы учащихся с критической статьей "не побуждают их к самостоятельным суждениям о прочитанном"?
2. Какие формы работы с литературно-критическими статьями целесообразно применять в школьной практике с целью привития "интереса к критической литературе", привития умения вчитываться в статьи и глубоко осмысливать их содержание?

И-24. Анализ критических статей, "которые непосредственно связаны с программными литературными произведениями, можно разбить на два этапа: первый – включение отдельных положений статьи в процесс изучения художественного произведения в классе, второй – чтение статьи, организация изучения ее текста после анализа литературного произведения.

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

1. Прокомментируйте методику включения отдельных положений критической статьи (к примеру, "Милльон терзаний")

в содержание урока, посвященного анализу художественного текста. Что дает пониманию учащимся изучаемого произведения сопоставление их суждений “с замечаниями критика”? Не будут ли суждения опытного читателя-критика заслонять у учащихся собственное, личностное понимание этого текста?

2. С чем связаны необходимость (и есть ли она?) обращения к критической статье, “организация изучения ее текста после анализа литературного произведения”? Проиллюстрируйте свое понимание этого утверждения, а также свое согласие или несогласие с ним на примере пьесы А. С. Грибоедова “Горе от ума” и статьи И. А. Гончарова “Мильон терзаний”.

И-25. *“Преподаватель объясняет ученикам общее положение: “Типизм есть один из основных законов творчества, и без него нет творчества. В творчестве есть еще закон: надобно, чтобы лицо, будучи выражением целого особого мира лиц, было в то же время и одно лицо, целое, индивидуальное. Только при этом условии, только через примирение этих противоположностей и может оно быть типическим лицом” (В. Г. Белинский). На основании этого общего положения решается следующий вопрос при изучении комедии Фонвизина “Недоросль”: какие типы комедии более художественны – положительные или отрицательные, и почему? Чтобы приложить в данном случае общее положение к частному случаю, надо проявить активное внимание, наблюдательность и художественный смысл”.* В. В. Данилов. 1917 г.

1. Какой путь изучения литературно-критических статей предложен в данном случае? Насколько целесообразно такое обращение к материалам критики?
2. Применим ли описанный прием использования материалов критики в практике современного преподавания?
3. В каком возрасте (классе) можно начинать такое изучение критических статей?
4. В чем конкретно должны выражаться способности учащихся “проявить активное внимание, наблюдательность и художественный смысл”?

И-26. “Прочитайте заключительную часть статьи Н. А. Добролюбова “Луч света в темном царстве” (в сокращении). Составьте план, тезисы и конспект”. Сначала прочитывается весь материал, при этом отмечается каждая законченная мысль. Затем в отмеченных частях выделяется главная мысль (план); сами же мысли излагаются как тезисы или конспект.

Вот, например, как может выглядеть начало вашей работы:

План	Тезисы	Конспект
1. “Гроза” самое решительное произведение Островского.	1. Определение “Грозы” как самого решительного произведения Островского, потому что взаимные отношения самодурства и безгласности доведены до трагических последствий.	1. “Гроза” является самым решительным произведением Островского, потому что взаимные отношения самодурства и безгласности (Кабаниха и Катерина) доведены до самых трагических последствий; вместе с тем фон пьесы (вся обстановка, в которой развивается действие) обнаруживает шаткость и близкий конец самодурства. Наконец, ободряющее и освежающее впечатление достигается самим характером Катерины.
2. Своеобразие характера Катерины.	2. Своеобразный характер Катерины – ее естественность, стремление к красоте, добру, справедливости, свободе чувств, искренность, высокая нравственность ее природы – приходит в столкновение с устоями “темного царства”.	2. Своеобразие характера Катерины заключается в том, что в своих поступках, поведении она исходит не из внешних требований, а от своих внутренних качеств – глубокой искренности, стремления к добру, красоте, справедливости, к свободе чувств. Попав в неволю, столкнувшись со страшным миром зла, насилия, самодурства, ханжества, унижения человеческого достоинства, она испытывает потребность свободно жить, свободно любить, и вступает в страшную борьбу не только с миром “темного царства”, но и с собственной натурой, неспособной ко лжи и обману, с собственным убеждением в греховности своих чувств.

1. Каковы цели составления плана, написания конспекта и тезисов критической статьи?
2. Оцените содержание и характер консультации по составлению плана и написанию тезисов и конспекта статьи Н. А. Добролюбова. Насколько плодотворной может быть такая консультация для учащихся?
3. Предлагаемая работа способствует развитию логического мышления учащихся? Можете вы согласиться с тем, что “тезирование и конспектирование” критической статьи учащимися в предложенном виде, “не побуждают их к самостоятельным суждениям о прочитанном” (см. задание И-23)?

И-27. *“Итак, что такое реферат? – Сжатое письменное изложение научной информации по конкретной теме, изложение, в котором выражается отношение к этой информации, ее оценка.*

Реферат бывает монографическим (по одному источнику) и обзорным (по нескольким источникам – книгам, главам, статьям).

Реферат, как правило, излагается своими словами. Точные определения и цитаты вводятся лишь особо значимые и те, против содержания которых референт (составитель реферата) возражает.

Композиция (план) реферата определяется исследователем. Но в реферативной работе желательно иметь следующую композицию (части):

– краткие сведения об авторе реферируемого материала (если это диктуется темой реферата);

– сжатое, но достаточно полное и точное изложение сущности научной информации по теме (главная часть реферата);

– замечания, обобщения, выводы референта об изложенной информации, ее значении.

Написанный реферат становится основой для устного сообщения (в нашем пособии¹ – на тему “Добролюбов и Писарев об образе Катерины”). И. А. Фогельсон

¹Фогельсон И. А. Литература учит: 10 кл.: Кн. для уч-ся. М., 1990.

1. Насколько целесообразно в старших классах использовать такую форму учебной деятельности, как написание реферата с обращением к критическим статьям? В чем достоинства такой работы?

2. Обладает ли даваемая методистом консультация о реферате как жанре объемом информации, достаточным для того, чтобы учащиеся 10 класса могли самостоятельно написать реферат на указанную тему? Если нет, дополните эту информацию той, которая представляется вам в данном случае необходимой.

И-28. *Об изучении критических статей на уроках по роману И. С. Тургенева "Отцы и дети": "... Особенно важным является тот факт, что история критики XIX века требует серьезного и глубокого переосмысления. С позиции сегодняшнего дня необходимо обратиться не только к такой совсем новой в школе теме, как "Страхов о романе Тургенева", но и к оценке, казалось, хорошо известной статьи Писарева "Базаров", к спору критиков-демократов Писарева и Антоновича, которые анализировались на уроках в прежние годы". Н. В. Цветкова*

1. В чем смысл обращения в школе к теме "Н. Н. Страхов о романе Тургенева"? В каких формах видится вам такое обращение? Что принципиально нового в понимании десятиклассниками романа Тургенева может дать работа со статьей Н. Н. Страхова «И. С. Тургенев "Отцы и дети"»?

2. Есть ли необходимость в связи с изучением романа "Отцы и дети" углубляться в спор о нем критиков-демократов? Если да, то чем может быть продиктована такая необходимость? Как вы представляете на уроке конкретные формы, приемы раскрытия сущности спора критиков?

И-29. *О форме изучения критических статей в связи с уроками по роману И. С. Тургенева "Отцы и дети": "Для плодотворного проведения уроков учитель готовит заранее составленные информационные карточки, содержанием которых является сжатое изложение*

статей Антоновича и Страхова. Информационные карточки учитель использует в качестве раздаточного материала при подготовке домашнего задания...". Н. В. Цветкова

1. Как вы представляете "информационные карточки, содержанием которых является сжатое изложение статей"? Для примера составьте такую карточку по статье М. А. Антоновича "Асмодей нашего времени" или Н. Н. Страхова "И. С. Тургенев "Отцы и дети".

2. Целесообразно ли давать работу с критической статьей десятиклассникам в качестве домашнего задания? Каким образом необходимо конкретизировать такую работу, чтобы она была плодотворной и результативной?

И-30. *"Кроме работы с информационными карточками, дома ученики знакомятся со статьей Писарева "Базаров", составляют ее план с цитатами, отвечают на вопросы:*

1. Как оценил критик художественную сторону романа Тургенева? 2. Что главного в характере и мировоззрении Базарова выделяет Писарев? Объясните понятие "нигилизм". 3. Как анализирует он споры Базарова с П. П. Кирсановым, на чьей стороне находится? 4. Убедительно ли объясняет Писарев отношение Базарова к родителям, Одинцовой, простому народу?" Н. В. Цветкова

1. Какова цель составления плана критической статьи с цитатами? Какова методика обучения такому виду учебной деятельности?

2. Прокомментируйте вопросы, на которые учащиеся должны ответить дома? Насколько они отвечают целям и задачам изучения литературно-критической статьи на уроке? Как могут быть использованы на уроке "план с цитатами" и подготовленные учащимися ответы на вопросы?

И-31. *"На первом уроке по изучению поэмы "Мертвые души", где сообщается история замысла и написания поэмы, знакомим учащихся с замыслом Белинского*

написать по случаю выхода в свет "Мертвых душ" несколько статей о творчестве Гоголя. В 1842 году в течение пяти месяцев Белинский выступает на страницах "Отечественных записок" с пятью статьями по поводу произведения: "Похождения Чичикова, или Мертвые души", "Несколько слов о поэме Гоголя "Похождения Чичикова...", "Библиографическое известие", "Литературный разговор, подслушанный в книжной лавке", "Объяснение на объяснение..."

... Обратим внимание учащихся на особенность этих статей: они небольшие по размеру, не похожи на специальные разборы Белинским творчества Пушкина и Лермонтова. Почему? Потому что цель их была другая".
Л. К. Казимилова

1. Насколько логично, на ваш взгляд, обращение в статьях В.Г. Белинского уже на первом уроке по изучению поэмы "Мертвые души"? Будет ли такое обращение уместным на уроке, "где сообщается история замысла и написания поэмы"? Аргументируйте свой ответ.

2. Как вы думаете, насколько убедительно обоснование учителем выбора статей "Похождения Чичикова, или Мертвые души" и "Объяснение на объяснение..."? Может ли служить достаточно веским аргументом в пользу такого выбора упоминание статей в школьном учебнике? Почему?

3. Можете вы согласиться с тем, как учитель определяет "особенность всех этих статей", или у вас есть что возразить ему? Если да, аргументируйте свои возражения.

И-32. *Об изучении статьи В. Г. Белинского "Похождения Чичикова, или Мертвые души": "Небольшой размер статьи облегчает ее восприятие восьмиклассниками¹ в комментированном прочтении учителем отдельных ее частей на вступительном уроке к изучению поэмы "Мертвые души".*

Во вступительном слове учителя о состоянии русской литературы в период появления поэмы можно использовать строки статьи: "И вдруг, среди этого торжества мелочности, посредственности, ничтожества, бездарности... словно освежительный блеск молнии среди томительной и тлетворной духоты и

засухи, является творение чисто русское... глубокое по мысли, социальное, общественное и историческое..."

... Восприятию статьи помогает примерный план, где выделены основные тезисы статьи:

1. В. Г. Белинский о трудном пути к признанию новых истин.

2. Роль "прямой критики" в борьбе с реакционной литературой.

3. "Что такое Гоголь в русской литературе"?

4. Белинский о состоянии литературы в момент появления поэмы?

5. Своеобразие жанра поэмы "Мертвые души".

Л. К. Казимилова

1. В каком объеме и в какой форме должно проходить комментированное прочтение учителем отдельных частей статьи В. Г. Белинского на уроке?

2. Будет ли доступен учащимся образный язык отрывка из статьи, который предлагается использовать "во вступительном слове учителя о состоянии русской литературы в период появления поэмы"? Что дает использование этого отрывка на вступительном занятии пониманию учащимися поэмы Н. В. Гоголя?

3. Прокомментируйте предлагаемый "примерный план" статьи В. Г. Белинского. Насколько он логичен и последователен с точки зрения возможностей использования его для работы на уроке?

И-33. *Замечание в связи с обращением к статье В. Г. Белинского "Похождения Чичикова, или Мертвые души": "Очень важно для воспитания художественного вкуса ученика-читателя замечание критика, что поэма нуждается в перечитывании, ибо, "как всякое глубокое создание, "Мертвые души" не раскрываются вполне с первого чтения... Читая во второй раз, точно читаешь новое, никогда не виданное произведение. "Мертвые души" требуют изучения".*

Разделяют ли восьмиклассники мнение критика? Какие чувства испытывали они при первом прочте-

¹ При десятилетней форме обучения.

нии поэмы? Этими вопросами завершается вступительный урок". Л. К. Казимилова

1. Какую цель имеет вопрос об отношении учащихся к мнению критика? Представьте, что учащиеся не согласны с его мнением. Какие в таком случае могут быть действия учителя на уроке?

2. Насколько логичен вопрос, которым завершается предлагаемое вступительное занятие? Не заслонит ли столь подробное обращение учителя к статьям В. Г. Белинского на вступительном занятии (см. также задания И-31, И-32) саму поэму Н. В. Гоголя?

И-34. *Рекомендации в связи с обучением написанию сочинений: "Сформировав свое мнение о характере конфликта, сопоставьте его с мнениями, высказываемыми в критических работах. Попытайтесь не отбросить, а понять точку зрения критика, понять, чем он руководствовался. Попытайтесь аргументировать свои возражения.*

Задания:

1. *Чацкий Грибоедова и Чацкий Гончарова (небольшое сочинение).*

2. *Печорин Лермонтова и Печорин Белинского (сочинение).*

3. *Катерина Островского и Катерина Добролюбова (сочинение).*

4. *Базаров Тургенева и Базаров Писарева (сочинение)".*

Е. Грекова

1. Какова цель сопоставления учащимися в сочинении своего мнения "с мнениями, высказываемыми в критических работах"? Какое прочтение, изучение старшеклассником критической статьи необходимо для того, чтобы "понять точку зрения критика"?

2. В чем сложность и своеобразие подготовки учащихся к написанию предложенных тем сочинений? Есть ли какая-то своя, особая методика подготовки к написанию сочинений с обращением, с опорой на критические статьи? Если да, расскажите о ней подробно.

10. ТЕОРИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ

К-1. *“Какие периоды в истории литературы особенно важны для разъяснения теории, указывает нам сама история.*

Сюда относятся:

1) Первое развитие родов и видов словесных произведений у греков, этого в высшей степени логического народа.

2) Новое развитие родов и видов в средневековой литературе.

3) Современное нам движение литературы – с половины прошедшего века до нынешнего времени.

На каком основании берем мы историю в руководство при этом делении? Мы уже упомянули о простом законе логики, соединяющем сходное и отделяющем отличное. Три означенные нами периода представляют самые характеристичные изменения форм, конечно, зависящие от изменения духа”. В. И. Водовозов

1. Можете вы согласиться с тем, что каждый определенный период в истории литературы важен для разъяснения определенных вопросов ее теории?

2. Если согласиться с высказанным мнением, то какие теоретические вопросы позволяют изучить три выделенных периода в развитии литературы? Какие характерные изменения форм можно продемонстрировать учащимся в эти три периода?

К-2. *“...Теория, если она действительно есть теория, т.е. отвлеченное философское изложение законов литературы и поэтической деятельности, едва ли может быть на месте там, где мысль воспитанника*

еще не может работать над этим вопросом самостоятельно; теория же, переданная на веру, совершенно бесполезна". А. Н. Пыпин. 1862 г.

1. Можете вы согласиться с пониманием теории литературы как философского изложения законов литературы и поэтической деятельности?
2. Согласны ли вы с тем, что мысль учащегося, к примеру старшеклассника, не может работать над вопросами теории литературы самостоятельно? Каким образом может быть передана "на веру" теория литературы? Верно ли, что такая теория "совершенно бесполезна"?
3. Как вы поняли мысль о месте теории литературы в школьном обучении? Можете вы согласиться с этой мыслью?

К-3. Литературовед Г. Н. Пospelов предлагал в свое время (1940) представить себе учителя, который совсем отказался от теории литературы на уроке: "О чем тогда он может рассказать учащимся, — спрашивал он и отвечал, — только об единичных фактах: жил Пушкин, в 28 году написал "Полтаву", там рассказано о Петре, Мазепе и Полтавской битве и т.д."

1. Как вы представляете себе учителя, который отказался от изучения вопросов теории литературы на уроке? Может быть, в таком отказе и в самом деле есть свой смысл? Разве для понимания художественного текста нужно знание теоретических основ литературоведения?
2. Можете вы согласиться с тем, что отсутствие на уроке вопросов теории приведет к тому, что учитель будет сообщать своим учащимся "только об единичных фактах"? Разве в связи с художественным текстом (той же пушкинской "Полтавой") нет оснований для интересной и плодотворной работы без обращения к теоретическим понятиям и терминам? Если есть, то какие это формы работы?

К-4. "Для того, чтобы хоть как-нибудь охарактеризовать творчество Пушкина, "Полтаву", ее образы, надо пустить в ход какие-то обобщающие

понятия. Без них все дело сведется к сообщению внешних фактов биографии писателей и к “объяснительному чтению” текстов произведений. Ни о каком понимании, ни о какой их оценке речи быть не может”. Г. Н. Поспелов

1. Что означает “охарактеризовать творчество Пушкина, “Полтаву”, ее образы” в условиях школьного урока?
2. Можете вы согласиться с тем, что без обобщающих теоретических понятий такая характеристика “сведется к сообщению внешних фактов биографии писателей и к “объяснительному чтению”?
3. Что дает школьному уроку литературы, анализу художественного текста изучение теоретических основ литературоведческой науки?

К-5. “Каждое понятие должно быть обосновано (к нему нужно подвести) в трех планах:

а) опираться на наиболее конкретный характерный художественный материал, позволяющий наглядно раскрывать его смысл;

б) должно быть подготовлено в отношении усвоения самой последовательностью расположения понятий, от наиболее доступных к более сложным. Частные понятия должны связываться с более широкими, более общими;

в) в силу изменения в процессе взросления психологических особенностей учащихся соблюдать принцип продуманной, все углубляющейся, все обогащающейся повторяемости на новом уровне ряда сложных понятий”. В. Р. Щербина

1. Прокомментируйте предлагаемую модель изучения теоретико-литературных понятий в школе. Можете вы согласиться с ее логикой?
2. Дают ли известные вам современные программы по литературе возможности для реализации такой своеобразной программы обоснования, подведения учащихся к освоению понятий теории литературы? Если да, приведите два-три примера из программ для 5–8 и 9–11 классов.

К-6. *“Основная трудность, которая давно и особенно остро ощущалась, – “ножницы”, имеющиеся между объемом знаний по литературе и основами науки о ней, которые должна сообщать общеобразовательная школа, и объемом времени, которым она может для этого располагать, и сейчас не сведены. Мало того, в намеченном новой программой объеме знаний имеются очень существенные пробелы...”* Д. Д. Благой

1. В известных вам современных программах по литературе (для 5–8 и 9–11 классов) есть “ножницы”, о которых говорил Д. Д. Благой? Если да, приведите наиболее выразительные примеры.

2. Обладает ли современный учитель достаточным количеством времени для того, чтобы учащиеся овладели необходимым объемом теоретических знаний по литературе? Нет ли в действующих программах (к примеру, для 9–11 классов) существенных пробелов в объеме определяемых теоретических знаний? Если да, то каких, на ваш взгляд, терминов, понятий, определений теоретического характера не хватает в известных вам программах?

К-7. *“В процессе изучения литературы наиболее эффективно соблюдать своего рода гнездование близких понятий с целью осмысления их общности, связанности друг с другом. С точки зрения психологического восприятия также важен принцип гнездования контрастных понятий. Причем как гнездование родственных, близких понятий определенного рода, так и гнездование понятий по принципу противоположного их смысла основывается на максимальном использовании таких существенных предпосылок, как ассоциации по сходству и ассоциации по различию”.*
В. Р. Щербина

1. Как вы понимаете “принцип гнездования” при изучении теоретико-литературных понятий?

2. Приведите примеры контрастных и родственных теоретико-литературных понятий в программах для 5–7 и 10 классов. Можете вы согласиться с тем, что для их изучения

целесообразно использование “принципа гнездования”? Если да, покажите на одном-двух примерах такое их использование.

К-8. *“Методически непропорционально изолированное изучение родственных, связанных друг с другом, а также прямо противостоящих друг другу понятий. Например, едва ли верно слово “архаизм” рассматривать без “неологизм”. Здесь речь идет не только о большой полноте понятийного арсенала учения, но и об облегчении усвоения смысла понятий. А как раз их контраст наиболее определяет его смысл: так “диалог” отчетливее проясняется в сопоставлении с “монологом”, “пролог” – “эпилогом”, “завязка” – “развязкой”, “комедия” – “трагедией”, “речь прямая” – “речь косвенной”.* В. Р. Щербина

1. Можете вы согласиться с тем, что “методически непропорционально изолированное изучение” как родственных, так и противостоящих друг другу теоретико-литературных понятий?
2. Верно ли, что, изучая одновременно такие понятия, как архаизм и неологизм, диалог и монолог, комедия и трагедия, учитель и создает большую полноту понятийного арсенала процесса обучения, и облегчает усвоение смысла самих понятий? Если да, то за счет чего это происходит?

К-9. *“Намечая систему изучения теории литературы в средней школе, следует, прежде всего, исходить из образовательно-воспитательных задач школы и предмета. Далее необходимо иметь в виду и логику изучаемой науки. Наконец, нужно учитывать логику и структуру учебного предмета (принципы построения программ, определяемые во многом возрастными особенностями учащихся, в частности интересом старших подростков и юношей к серьезным мировоззренческим вопросам)”.* Г. И. Беленькая, М. А. Снежевская

1. Что означает необходимость при изучении вопросов теории литературы на уроке “исходить из образовательно-воспита-

- тельных задач школы и предмета"? Как проявляется реализация такой зависимости в практике современной школы?
2. Как логика "изучаемой науки" (теории литературы) влияет на формирование системы ее изучения?
 3. Учитывают ли современные известные вам программы по литературе для 5–8 и 9–11 классов логику и структуру литературы как учебного предмета? Если да, проиллюстрируйте примерами.

К-10. *"В худшее заблуждение впадаем мы, когда думаем, в этом случае посредством наших наводящих вопросов, заставить детей понять и почувствовать прелесть стиха, утонченность метафоры, грацию сравнения. Поступая так, мы начинаем дело художественного развития детей не с начала, а с конца: начинаем с его мелочей и тонкостей, с деталей и оттенков, вместо того, чтобы начинать художественное воспитание с основных, крупных черт целого, интересного сюжета, способного вызвать в детском воображении ряд простых, здоровых, доступных возрасту образов, чувств и настроений".* Ц. П. Балталон

1. Какая роль, если судить по приведенному рассуждению, отводится вопросам теории в школьном изучении литературы? Насколько справедливо сегодня такое понимание значения этих вопросов в литературном образовании школьника?
2. Какой порядок, какую последовательность изучения теоретических вопросов и понятий предлагает Ц. П. Балталон? Можете вы согласиться с его логикой?

К-11. *"Человек всегда составляет центральный объект литературного творчества. В соотношении с изображением человека находится и все остальное: не только изображение социальной действительности, но также природы, исторической изменяемости мира и т.д. В тесном контакте с тем, как изображается человек, находятся и все художественные средства, применяемые писателем".* Д. С. Лихачев

1. Как вы понимаете утверждение известного филолога XX века?

2. Какие требования к изучению на уроке таких понятий, как герой, персонаж, действующее лицо и т.п., предъявляет высказанное утверждение? Как вы будете объяснять сущность этих понятий в 5–7 и 9–10 классах.

К-12. *“Формирование каждого теоретического понятия складывается из нескольких этапов: начало формирования понятия, начальное понятие, развитие понятия, формирование полного теоретико-литературного понятия. При формировании начального понятия учащимися усваиваются два-три признака в связи с их художественной значимостью в произведении. На основе имеющихся специальных знаний ведется изучение новых тем – так происходит постоянное обогащение понятия”.* В. А. Коряушкина

1. В чем педагогический и методический смысл такого поэтапного формирования “каждого теоретического понятия”? Раскройте сущность и своеобразие обозначенных этапов формирования теоретического понятия.

2. Покажите на примере формирования таких теоретических понятий, как литературный герой, сюжет, жанр поэтапность данного процесса от 5 и до 9 классов.

К-13. *“Теория литературы в программах сопряжена с конкретным изучением художественных явлений. Последовательность освоения теоретико-литературных понятий определяется индукцией. От микро-элементов текста (тропы) – к освоению структуры художественного произведения – таков круг теории литературы в 5–6 классах”.* В. Г. Маранцман

1. Насколько логично изучение вопросов теории литературы в связи “с конкретным изучением художественных явлений”? Что дает литературному образованию школьников такое изучение?

2. В чем смысл освоения теоретико-литературных понятий, которое “определяется индукцией”? Покажите на одном-

двух примерах изучения конкретных художественных явлений в 5 или 6 классах возможности движения школьного анализа “от микроэлементов текста (тропы) – к освоению структуры художественного произведения”.

К-14. *“Изучение поэтики, освоение разных методов анализа не является самоцелью. Цель – постижение смысла изучаемого произведения. Только путь к смыслу мы теперь избираем такой: через анализ формы, через проникновение в семантику ее элементов и смысла связей между ними – к постижению сути произведения, то есть воплощенной и выраженной в нем эстетической концепции действительности”.*
Н. Л. Лейдерман

1. Вы тоже считаете, что “изучение поэтики, освоение разных методов анализа не является самоцелью”? Разве познания такого рода не важны для учащихся, разве они не развивают их представлений об окружающем мире?

2. Как вы представляете себе “постигание смысла изучаемого произведения... через анализ формы, через проникновение в семантику ее элементов и смысла связей между ними”? Возможен ли в школьной практике обратный путь: от смысла произведения – к осознанию его формы?

К-15. *Об изучении теоретико-литературного понятия рассказ в 5 классе: “Отталкиваясь от уже имеющегося читательского опыта учащихся, пытаемся выявить основные отличия рассказа от сказки, работаем над определением жанра... Вместе с ребятами выведем основные признаки рассказа: небольшой объем, единство художественного события. Эти признаки отличают рассказ от повести, и дело здесь не в количестве страниц (оно в известных пределах может колебаться), а в том, что автор стремится построить повествование кратчайшим способом. Говорим учащимся и о том, что в рассказе очень небольшое число героев и эпизодов, в которых и раскрывается их характер. Таким образом, учащимся предстоит усвоить понятия:*

рассказ, характер, сюжет”. А. К. Киселев, Е. С. Романичева

1. На какой читательский опыт учащихся 5 класса учитель может опираться при изучении жанра рассказа? В чем смысл выявления отличий рассказа от сказки? Какие возможные пути сопоставления жанра рассказа и сказки?
2. Доступно ли учащимся 5 класса предлагаемое содержание теоретико-литературного понятия?
3. Каким образом в связи с изучением жанра рассказа учитель может перейти к таким понятиям, как характер и сюжет?

К-16. “В 7–8 классах основной теоретико-литературного образования становятся роды и жанры литературы, и повторение на новом витке, в пределах рода и жанра, наблюдений над микро- и макроструктурой художественного произведения”. В. Г. Маранцман

1. Что дает восприятию и анализу художественного текста учащимися 7–8 классов их более глубокое понимание специфики рода и жанра? Какие произведения известных вам программ открывают наибольшие возможности для изучения названных теоретико-литературных понятий?
2. Что вы понимаете под “микро- и макроструктурой художественного произведения”? Доступно ли осознание этих теоретико-литературных понятий учащимся 7–8 классов? Какова конечная цель создания представления у читателя-школьника о том, что такое микро- и макроструктура художественного текста?

К-17. “В 9 классе основной задачей теоретико-литературного образования становится связь жанров литературного направления; в 10 классе – проблема жанра и художественной индивидуальности писателя. В 9 классе становится доступной историческая поэтика”. В. Г. Маранцман

1. В чем сущность теоретико-литературной проблемы связи “жанров литературного направления”? Каковы методические пути ее решения в пределах школьного анализа художественного текста?

2. Что вы понимаете под исторической поэтикой? Каковы самые общие принципы и пути изучения исторической поэтики в 11 классе?

3. Охарактеризуйте предлагаемую последовательность изучения теоретико-литературных понятий от 5 до 11 классов (см. также задания К-13, 15, 16). Насколько логична и оправдана такая последовательность? Не нуждается ли такая программа в уточнениях и дополнениях? Если да, то в каких?

К-18. *“В 5–9 классах важно усилить внимание к целенаправленному использованию понятий по теории литературы и к рассмотрению поэтики художественного произведения в его идейно-эстетической целостности”.* О. Ю. Богданова

1. Что предполагает целенаправленное использование понятий по теории литературы? Каким целям оно служит?

2. За счет чего и какими средствами учитель может “усилить внимание” учащихся на разных этапах литературного развития (от 5 до 9 класса) к использованию понятий по теории литературы? Какую роль в осознании “идейно-эстетической целостности” художественного произведения может сыграть овладение учащимися теоретико-литературными понятиями?

К-19. *“В 5–6 классах учащиеся не просто находят в тексте сравнения, метафоры, эпитеты, а учатся определять их назначение, учатся “рисовать” словами те или иные картины, овладевать понятием “жанра”, определять значение отдельных слов и выражений, понимать значение композиции и составляющих ее компонентов”.* О. Ю. Богданова

1. Какая работа необходима в 5–6 классах для того, чтобы учащиеся не просто умели находить в тексте сравнения, метафоры, эпитеты, а и умели “определять их назначение”?

2. Что сообщают литературному развитию пяти- шести-классников овладение понятием жанра, понимание значения композиции и составляющих ее элементов? Какими путями, какими средствами учитель может достичь и такого овладения, и такого понимания?

К-20. *“Логично здесь же, в среднем звене, обеспечить последовательное, системное изучение поэтики литературного произведения по основным подсистемам (речевая организация, ритмо-мелодическая организация, пространственно-временная организация, субъектная организация). Здесь недопустим эклектизм. Дети должны почувствовать и понять взаимосвязь закономерностей, организующих художественную систему, и видеть их функциональную направленность – на создание завершеного и целостного образа мира”.*
Н.Л. Лейдерман

1. Что означает “последовательное, системное изучение поэтики литературного произведения по основным подсистемам”? Есть ли необходимость в ее изучении в среднем звене? Если да, то чем такая необходимость вызвана?

2. Что вы понимаете под эклектизмом в изучении поэтики литературного произведения? В каком случае такой эклектизм может возникать? Каковы пути, приемы преодоления эклектизма в осознании учащимися теоретико-литературных понятий?

К-21. *“... Давая, например, понятие о стиховой форме, надо начинать с ритма – и из него выводить все другие особенности стиха, в том числе и рифму. А говоря о системах стихосложения, надо начинать с устного народного стиха, а понятие размера (метра) вводить лишь в связи с силлабо-тоническим стихом. А объясняя структуру двухсложных стоп (ямба и хорей), нельзя умалчивать о таком явлении, как пиррихий”.* Н. Л. Лейдерман

1. Насколько логично, приступая к изучению стиховой формы, "начинать с ритма"? Как вы представляете себе такое начало в среднем звене? Продумайте эпизоды, фрагменты урока, посвященного ритму и рифме стиха.

2. Можете вы согласиться с тем, что разговор о системах стихосложения "надо начинать с устного народного стиха"? Не будет ли такое начало сложным для учащихся? Не проще ли начинать с детских стихов, знакомых им и по начальной школе, и по дошкольному периоду?

К-22. Литературовед С. А. Макаров предлагает такую схему работы при изучении дольника как одного из самых распространенных размеров стиха рубежа XIX-XX веков (на примере стихотворения А. Блока "Вхожу я в темные храмы..."): "Через какие ключевые вопросы можно построить анализ метро-ритмики дольника? Они во многом универсальны и применимы не только к проанализированному блоковскому стихотворению, но и к другим дольниковым текстам.

— Изобразите схему первой строфы стихотворения.

— Можем ли мы определить размер этого произведения? (Первая строка ближе по ритмике к ямбу, вторая — к анапесту, третья — к амфибрахию и т.д., но один силлабо-тонический размер указать невозможно.)

— Что еще вы заметили в ритмике стихотворения? (В некоторых поэтических строках пропущены безударные слоги.)". С. А. Макарова

1. Можете вы согласиться с тем, что "ключевые вопросы", на которых можно построить анализ метро-ритмики дольника "универсальны"? Аргументируйте свое мнение.

2. Обладают ли качеством универсальности предлагаемые литературоведом вопросы? Насколько интересными будут эти вопросы для одиннадцатиклассников? Обоснуйте свой ответ.

К-23. Изучение дольника (на примере стихотворения А. Блока "Вхожу я в темные храмы..."):

— Значит, одинаковое ли количество безударных слогов находится между ударными? (Нет, оно колеблется от одного до двух слогов.)

— Постоянно ли количество ударений в строках? (Да, в каждом стихе по три ударения.)

— Итак, перед нами новая поэтическая форма, которая сформировалась в творчестве символистов и которая называется дольником. Как вы думаете, зачем автор отступает от классической силлабо-тонической метрики? (Ищет новые выразительные средства поэтического высказывания.)

— Каковы экспрессивно-содержательные особенности ритмики дольника? (Дольники звучат более взволнованно, прихотливо, в них акцентируются некоторые слова и словосочетания, прерывается напевная интонация, происходит метро-ритмический перебой.)" С. А. Макарова

1. Насколько, по вашему мнению, логичен такой подход к изучению конкретного стихотворного размера? Какие направления, аспекты рассмотрения данного теоретико-литературного понятия, на ваш взгляд, еще можно включить в его анализ на уроке?

2. Можете вы согласиться с тем, что такая схема изучения стихотворного размера "универсальна" (см. также предыдущее задание) и может быть применена не только к блоковскому стихотворению? Обоснуйте свой ответ.

3. Сообщает ли такое изучение стихотворного размера что-то принципиально важное и для понимания старшеклассниками своеобразия творчества А.Блока, и для более глубокого осознания картины литературного развития конца XIX - начала XX века? Если да, то что именно?

К-24. *"В курсе литературы в старших классах опорными понятиями становятся сомасштабные понятия "эпоха художественного развития" и "литературное направление". И одна из первостепенных задач, встающих перед нами, – создание на уроке образа эпохи. Быт и нравы, духовная атмосфера, культурные традиции и веяния, художественные тенденции – все это должно предстать не в общих словах, а*

в панораме из конкретных фактов, картин, портретов, документов, дневников, цитат из художественных произведений". Н. Л. Лейдерман

1. Из каких составляющих на уроке литературы в старших классах складывается понятие "эпоха художественного развития"? Какими могут быть пути создания представления об эпохе художественного развития?
2. Какое значение в литературном образовании старшеклассников имеет изучение понятия "литературное направление"? Влияет ли овладение учащимися этим понятием на их восприятие и понимание художественного текста?
3. Какие из известных вам программ и учебников по литературе дают наибольшие возможности для осознания старшеклассниками таких понятий, как "эпоха художественного развития", "литературное направление", "образ эпохи"? На примере одной из таких программ или учебника проиллюстрируйте такие возможности.

К-25. В старших классах "биография писателя должна быть "вписана" в панораму литературной жизни, представлена в отношениях (далеко не всегда дружественных) с эпохой, с духом и веяниями времени, ибо в историко-литературном курсе писатель нас интересует не как частное лицо, а как творческая индивидуальность, как создатель новых художественных миров. А поскольку эти миры создаются по законам метода, стиля и жанра, то эти же законы становятся характеристиками творческой индивидуальности писателя, инструментами анализа его произведений". Н. Л. Лейдерман

1. Какие вы знаете приемы изучения биографии писателя на уроке? Есть ли вообще необходимость в старших классах заниматься биографией писателя?
2. Что необходимо сделать учителю для того, чтобы "вписать" биографию автора в панораму литературной жизни эпохи? В чем разница между писателем как частным лицом и писателем как творческой индивидуальностью?

3. Как вы поняли мысль об инструментах анализа произведений писателя? Можете вы согласиться с этой мыслью?

К-26. *“Анализ произведения в аспекте метода¹ позволяет нам уяснить, какая действительность охватывается данным содержанием и как это оформляется в произведении автором, понять, как соотносится произведение с развитием литературы и с общественной реальностью. В художественном методе открываются нам те объективные и субъективные стороны жизни, которые этот метод сформировали и через него вошли в произведение”.*
В. Котельников

1. Насколько для осознания учащимися художественного произведения важно понимание того, “какая действительность охватывается” его содержанием, а также того, “как это оформляется в произведении автором”?

2. В чем смысл соотнесения художественного текста в условиях его школьного изучения “с развитием литературы и с общественной реальностью”? Чего может достичь учитель через такое соотнесение?

3. Как в типе культурного сознания (художественном методе) открываются “объективные и субъективные стороны жизни”, которые и сформировали данный тип культуры, и “вошли в произведение”?

К-27. *Анализ художественного текста с точки зрения типа культурного сознания “необходим учителю, чтобы преодолеть неизжитую еще в школьном преподавании изолированность произведения от авторского видения, от духовного климата эпохи, от литературного процесса.*

Среди изучаемых в школе произведений есть немало таких, где анализ текста в аспекте художественного метода оказывается особенно эффективен. Это шедевры лермонтовской лирики, баллады Жуковского,

¹ Имеется в виду тип культурного (художественного) сознания.

где ярко выступают особенности романтического метода. Это многие пушкинские творения, произведения Л. Толстого и Чехова, в которых проявляются огромные возможности русского реализма". В. Котельников

1. Как проявляется "в школьном преподавании изолированность произведения от авторского видения"?
2. Какую главную, принципиально важную цель анализа художественного текста (с точки зрения его структуры) упускает из виду В. Котельников?
3. Можете вы согласиться с тем, что анализ произведений названных авторов, позволяет учителю донести до учащихся представление о художественном методе (типе культурного сознания)? Если да, приведите пример работы в этом аспекте по любому из обозначенных произведений.

К-28. *Об изучении литературы в 9 классе по концентрической программе: "Особую роль должно играть использование теории литературы: не увеличивать объем сведений за счет новых теоретических положений, не осуществлять дополнительный контроль, проверяя, прочно ли усвоены те или иные понятия, а активно использовать уже знакомую теорию для более серьезного осмысления текста. Не "Что такое поэма?", а "Почему Булгаков назвал свои "Похождения Чичикова" поэмой в десяти пунктах?". Не "Что такое комедия?", а "Почему Булгаков назвал свою инсценировку поэмы Гоголя "Мертвые души" комедией?"*
Т. Ф. Курдюмова, С. А. Леонов, О. Б. Марьина

1. В чем особая роль теории при изучении литературы в 9 классе по концентрическому принципу? Как может осуществляться "дополнительный контроль" за усвоением теоретических положений? Можете вы согласиться с тем, что такого контроля в данном случае необходимо избегать?
2. В чем смысл вопросов, обращенных к теоретическим положениям? Доступны ли эти вопросы для понимания девятиклассников? Какую работу может и должен проделать учитель, чтобы предлагаемые вопросы не вызывали затруднений?

К-29. *“Среди вопросов теории литературы большую роль в курсе старших классов играют характеристики литературных направлений. Определения классицизма и сентиментализма могут быть даны как краткие справки при изучении конкретного материала, а несколько более подробное знакомство с романтизмом и реализмом подкрепляется обращением к конкретным художественным произведениям. Обилие разных модернистских направлений при изучении поэзии XX века не должно усложнять уроки: знакомство с ними целесообразно начать только в самой доступной форме”.*
Т. Ф. Курдюмова, С. А. Леонов, О. Б. Марьина

1. Как вы понимаете мысль о возможности дать определения сентиментализма и классицизма в виде кратких справок? Как вы представляете такие справки? Могут ли такие справки быть достаточными для того, чтобы способствовать усвоению учащимися своеобразия картины мира, языка, стиля названных культурных явлений?

2. Что вы понимаете под более подробным знакомством с культурой романтизма и реализма? К каким произведениям программы 9 класса при этом целесообразно обратиться?

3. В каком случае “обилие разных модернистских направлений” может усложнить уроки в 9 классе, посвященные поэзии XX века? Каким образом учитель может избежать такого усложнения?

К-30. *“Изучение темы “Русский классицизм” в 9 классе – это вторая и завершающая ступень освоения общей темы “Классицизм” в школьном курсе литературы. Перед учителем встает не одна, а сразу несколько задач, которые могут быть решены только в соотносительности и органическом единстве. Так необходимо повторить основные положения, усвоенные учащимися в связи с темой “Классицизм” на уроках литературы, посвященных искусству Франции XVIII века, творчеству Мольера; опираясь на уже пройденное и известное, нужно обогатить эти положения анализом новых фактов, открывающих национальные особенности, присущие классицистическому стилю в России. Методичес-*

кое мастерство учителя должно проявляться в том, чтобы теоретический аспект вопроса не заглушил естественных конкретных впечатлений от произведений искусства классицизма, в частности принадлежащих художественной литературе. Нужно уметь учитывать универсальные черты и отечественную традицию в классицизме, дать глубокое и цельное понятие о нем как о литературном направлении (на это нацеливает программа), но непременно подкрепить теоретическое основание данными скрупулезного анализа текстов, изучением образной системы классицизма, специфичности его художественного мышления и соответствующей поэтики". Н. Л. Вершинина

1. Насколько верно и полно представлены задачи, встающие перед учителем в 9 классе в связи с темой "Классицизм"?
2. Какого характера должна быть работа учителя в классе, "чтобы теоретический аспект вопроса не заглушил естественных конкретных впечатлений от произведений искусства классицизма"? Насколько целесообразен и доступен ли учащимся 9 класса "скрупулезный анализ" классицистических произведений?
3. Соответствует ли видение задач и путей их решения в связи с темой "Классицизм" в 9 классе тому, как их своеобразно представлено в заданиях К-26, 27?

К-31. Для вводного занятия по теме "Классицизм" в 9 классе Н. Л. Вершинина предлагает урок-лекцию, который "должен включать в себя вопросы, опирающиеся на знания учащихся и в то же время ориентированные на новые уровни углубления в тему, например: Что вы знаете о классицизме как литературном направлении, каковы его отличительные черты? Назовите основных представителей западно-европейского классицизма. Почему Мольера в истории литературы принято относить к классицистам, хотя его творческая манера (это уже было установлено на предшествующих уроках) хорошо понятна и близка художественным воззрениям современного человека, основана на талантливом воспроизведении картин

жизни, живого языка и далеко не одномерных человеческих характеров?

Как вы думаете, какие исторические условия могли способствовать появлению классицизма в России? Что вы знаете об эпохе Петра Великого, о задачах искусства Нового времени, о писателях и представителях других искусств в России XVIII века, которые решали общие гражданские задачи с помощью сходного по своей сути художественного метода?"

1. Насколько предлагаемые по ходу урока-лекции вопросы соответствуют сущности изучаемого явления и своеобразию мышления девятиклассников? Как, к примеру, вы поняли смысл вопроса о классицизме Мольера, несмотря на его понятность и близость "художественным воззрениям современного человека"?

2. Как вы представляете себе методику введения вопросов по ходу проведения урока-лекции? Не считаете ли вы, что такое количество довольно сложных и объемных вопросов на одном уроке не оставляет времени для собственно лекции?

3. Согласна ли Н. Л. Вершинина с тем, что представление о классицизме в 9 классе можно давать в виде краткой справки, как об этом пишут Т. Ф. Курдюмова, С. А. Леонов, О. Б. Марьяна (см. задание К-29)? Чье понимание возможностей решения данной проблемы представляется вам более логичным и более плодотворным?

К-32. О возможностях сопоставительного анализа произведений А. П. Сумарокова и картин А. П. Лосенко в связи с изучением темы "Классицизм": "В наше время стихи Сумарокова и картины Лосенко, скорее всего, не окажут на учеников сильного художественного, потрясающего душу воздействия. Слишком тяжеловесен стих в трагедиях Сумарокова, слишком претенциозны и искусственны позы и жесты героев на картинах Лосенко. И там и здесь ощущается безусловное преобладание мысли над живым проявлением чувства, нескрываемое стремление сделать искусство, главным образом, средством утверждения любимой писателем

мысли. Учителю и не стоит стремиться специально вызывать активный отклик, эмоциональную реакцию учеников там, где ее, очевидно, не может быть. Отношение к творениям классицизма и должно быть, изначально, головным и рассудочным: такова основная установка эстетики этого направления, из нее и сегодня следует исходить". Н. Л. Вершинина

1. Можете вы согласиться с тем, что стихи А. П. Сумарокова и картины А. П. Лосенко не окажут на современного школьника "сильного художественного, потрясающего душу воздействия"?

2. Насколько справедливо мнение, что "учителю и не стоит стремиться специально вызывать активный отклик, эмоциональную реакцию учеников" на произведения классицизма, согласившись с головным и "рассудочным" отношением к ним?

К-33. *"Без полноценного анализа лирического произведения невозможно постижение поэтического мира. Особенно это важно при изучении поэзии "серебряного века". Но для этого нам необходимо углубить и систематизировать сведения учащихся по теории стиха". Т. М. Барковская*

1. Какое содержание вы вкладываете в понятие "поэтический мир"? Каким должен быть анализ лирического текста, чтобы результатом его стало "постижение поэтического мира"?

2. Почему постижение поэтического мира важно именно при изучении поэзии "серебряного века"? Разве менее актуальна эта проблема при обращении к поэзии эпохи классицизма или романтизма?

3. Зависит ли постижение учащимися своеобразия поэтического мира конкретного автора от глубины и системности их знаний "по теории стиха"? Если да, то каким образом?

К-34. *Об уроках в 11 классе: "Мне представляется удобным дать сначала понятие поэтического мира. На последующих уроках одному из элементов художественной формы мы уделяем внимание больше, чем другим, не изолируя его тем не менее от всей художественной системы. Это можно назвать принципом погружения". Т. М. Барковская*

1. Каким образом в 11 классе можно дать “понятие поэтического мира”? Напишите слово учителя (лекцию) или разработайте план эвристической беседы на эту тему.
2. Какому из элементов художественной формы логичнее уделить “внимание больше, чем другим” при раскрытии в 11 классе понятия поэтического мира?
3. Как вы поняли, в чем заключается “принцип погружения”?

К-35. *Один из принципов, который необходимо использовать при изучении теории литературы в 11 классе, Т. М. Барковская называет “принципом восхождения”: “От отдельных элементов формы мы движемся к все более масштабным категориям: ритм, рифма, звук, слово, поэтический синтаксис, композиция, лирический герой, поэтическая эпоха, поэзия как таковая”.*

1. Насколько логичным и оправданным представляется вам движение “от отдельных элементов формы... к все более масштабным категориям”? Что дает такое движение осознанию одиннадцатиклассниками сущности теоретических понятий, связанных с поэтическим миром?
2. Разработайте план уроков по изучению творчества одного из поэтов “серебряного века” так, чтобы в нем был реализован “принцип восхождения”.

К-36. *Об изучении вопросов теории литературы в 11 классе: “Преодолевая при изучении теории стиха внутреннее сопротивление учащихся, особенно ощущаемое на первых уроках, постараемся излишне не теоретизировать. Для этого допустимо использование упражнений, заданий занимательно-познавательного характера и т.п. Чтобы избежать монотонности в анализе, лучше, если для каждого урока мы будем находить новый аспект: поэзия как тайна, критическая статья как способ “проверки”, “слово” о поэте и др.”. Т. М. Барковская*

1. С чем может быть связано “внутреннее сопротивление учащихся” при обращении учителя к теории стиха?
2. Каковы теоретические аспекты проблемы “поэзия как тайна”? Какие теоретические понятия можно изучать в связи с аспектом, который учитель определяет как “слово о поэте”?
3. Какие есть возможности включения в урок теоретических понятий в связи с аспектом “критическая статья как способ “проверки””? О какой “проверке” в данном случае может идти речь?

К-37. *Учитель А. М. Сапир предлагает учащимся 9 класса такое предварительное (опережающее) задание в связи с изучением стихотворения А. С. Пушкина “К Чаадаеву”:*

1. Как бы вы определили жанр стихотворения Пушкина?

2. Какую роль в выражении настроения лирического героя играют следующие компоненты художественного мира стихотворения:

а) слова-сигналы (общественно-политическая лексика, использованная поэтом);

б) эмоционально-окрашенные предложения, риторические обращения и восклицания, оценочные эпитеты и другие средства выразительности?

3. В чем вы видите обновление Пушкиным жанра?”

1. Открывает ли предлагаемое задание возможности для развития представлений учащихся о таком теоретическом понятии, как жанр? Если да, то что нового может внести выполнение задания в понимание данного теоретико-литературного явления?
2. Насколько познавательно-интересным будет такое задание для учащихся 9 класса?
3. Какими могут быть формы работы на уроке, учитывающие результаты выполнения предлагаемого задания?

К-38. *А. М. Сапир предлагает девятиклассникам задание, которое, по ее мнению, “помогает полно проанализировать стиховую форму произведения”:*

*“А. С. Пушкин “К***”. 1825 г.*

1. Проанализируйте стиховую форму произведения:

а) как создается мелодия стиха;

б) проследите, на какие слова стихотворения приходятся женские и мужские рифмы. Почему?

в) выделите и осмыслите рифмы, проходящие через все стихотворение;

г) определите систему стихотворения, метр;

д) какие ассоциации рождает у вас ассонансы и аллитерации?

2. Как стиховая форма лирической миниатюры помогает передать смысл его?”

1. Актуализацию каких теоретико-литературных понятий предполагает выполнение данного задания? Есть ли необходимость в обновлении представлений учащихся о теоретических понятиях до того, как они приступят к выполнению заданий?

2. Продумайте пути и формы включения результатов выполнения данного, индивидуального задания в коллективную работу по анализу стихотворения на уроке.

3. Не считаете ли вы, что предлагаемое девятиклассникам задание перегружено теоретическими понятиями?

К-39. *“Сами теоретические представления” не должны (особенно в начале) выноситься в центр внимания при анализе текста, хотя “постепенно” они “выносятся на обозрение с целью обучения, обозначаются понятиями и лишь затем закрепляются в литературоведческой терминологии. Но они никогда не должны приобретать самодовлеющего значения, а лишь всегда должны выступать функционально как средства постижения эстетического смысла изучаемого произведения”.* Н. Л. Лейдерман

1. Как вы представляете себе ситуацию, процесс, когда “теоретические представления... выносятся на обозрение с целью обучения”, а “затем закрепляются в литературоведческой терминологии”? Проиллюстрируйте свое виде-

ние этого процесса, обратившись к таким теоретическим понятиям, как сюжет, жанр, композиция.

2. Можете вы согласиться с тем, что теоретические понятия не должны быть в центре внимания при анализе художественного текста, "а всегда должны выступать функционально как средства постижения эстетического смысла изучаемого произведения"?

К-40. *"Мы полагаем, что путь введения теоретических знаний должен проходить от общего к частному, и в этом наше принципиальное отличие от традиционной программы, основанное на концепции В. В. Давыдова".*

Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская

1. Что вы знаете о концепции психолога В. В. Давыдова? Каким образом применима она в преподавании литературы?

2. Как вы представляете себе введение теоретических знаний по принципу от общего к частному? Проиллюстрируйте свое понимание этого принципа примерами. Разве традиционная программа знает другой принцип введения теоретических знаний? Если да, то поясните, в чем его сущность.

11. УРОК ЛИТЕРАТУРЫ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Л-1. В свое время (1974) Н. И. Кудряшов выделил три типа уроков: уроки изучения художественных произведений, уроки изучения истории и теории литературы и уроки развития речи.

В первом типе им были названы следующие виды:

- 1. Уроки художественного восприятия произведений.*
- 2. Уроки углубленной работы над текстом.*
- 3. Уроки, обобщающие изучение произведений.*

Уроки второго типа были разделены на:

- 1. Уроки формирования теоретико-литературных понятий.*
- 2. Уроки освоения научных, литературно-критических статей.*
- 3. Уроки по биографии писателя.*
- 4. Уроки по историко-литературным материалам.*
- 5. Уроки обобщения, повторения, опроса.*

В третьем типе уроков были выделены:

- 1. Уроки обучения творческим работам по жизненным впечатлениям и по произведениям литературы и искусства.*
- 2. Уроки обучения устным ответам и устным докладам.*
- 3. Уроки обучения сочинениям.*
- 4. Уроки анализа сочинений.*

1. Прокомментируйте предложенную классификацию уроков литературы. Какой принцип положен в основу этой классификации?

2. Насколько такая классификация представляется вам логичной и учитывающей все многообразие литературы как учебного предмета? В чем вообще смысл любой классификации уроков?

Л-2. *“Я стремлюсь к тому, чтобы урок литературы приобретал форму полилога, т.е. такую форму взаимодействия, когда точка зрения учителя – одна из множества представленных в процессе обсуждения той или иной проблемы. Позиция учителя здесь равнозначна другим позициям и может быть оспорена...”* В. А. Морар, победитель конкурса “Учитель года России – 2000”

1. В чем принципиальное отличие полилога от диалога как формы работы на уроке литературы? Какие необходимы условия для возникновения полилогических отношений между читателем и художественным текстом?

2. Насколько оправдано то положение, когда в классе точка зрения учителя – только “одна из множества представленных в процессе обсуждения той или иной проблемы”? Вы будете придерживаться в своем преподавании этой же позиции?

3. Что необходимо сделать, какие формы работы культивировать, к какому теоретико- и историко-литературному материалу обращаться, чтобы “позиция учителя” была “равнозначна другим позициям” и могла быть оспорена?

Л-3. *“Урок литературы – совместная работа учителя и учеников по интерпретации художественного текста... Мне важно, чтобы ученик побыл с текстом наедине еще до урока, чтобы у него были свои любимые страницы, чтобы на уроке он открыл для себя что-то неожиданное. Но не менее важно, чтобы урок продолжался и после звонка, чтобы ученику захотелось вновь вернуться к тексту. Продолжение урока – это воспитанная в личности потребность к самосовершенствованию, самовоспитанию, самообразованию”.*
В. А. Морар

1. Какая должна быть проведена предварительная работа, “чтобы ученик побыл с текстом наедине еще до урока”? Что может сделать учитель для того, чтобы еще до урока у читателя-школьника появились “свои любимые страницы” изучаемого художественного произведения?

2. Какими качествами должен обладать анализ художественного текста в школе, чтобы учащиеся имели возмож-

ность открыть на уроке “для себя что-то неожиданное”? Как построить работу на уроке, разработать систему выполнения домашних заданий, чтобы для учащихся “урок продолжался и после звонка, чтобы ученику захотелось вновь вернуться к тексту”?

Л-4. *“Немало педагогов считают, например, что формализм урока проистекает из обязательного требования составлять его план, конспект, фиксировать цели занятия, его этапы. Не раз доводилось мне быть участником ожесточенных споров о подготовке к уроку. Среди спорящих было немало таких, кто утверждал, что поурочный план, где все “разложено по полочкам”, убивает творчество, лишает педагога права на импровизацию. Писать конспекты, планы уроков, по их мнению, пустая трата времени...”*
Ю. Л. Львова

1. Вы тоже считаете формализмом составление планов и конспектов уроков, разработку поурочного планирования?
2. Как современная методика решает вопрос о необходимости составлять “план, конспект” урока, “фиксировать цели занятия, его этапы”? Согласны ли вы с таким решением или вас что-то в нем не удовлетворяет?
3. Можете вы согласиться с тем, что “разложенный по полочкам” урок или система уроков “убивает творчество”, “лишает педагога права на импровизацию”? Если вы придерживаетесь другой точки зрения, поясните в чем смысл, рациональное зерно и конспектов урока, и поурочного планирования?

Л-5. *“Системность – важнейший принцип литературоведческого анализа наряду с объективностью и историзмом. Она лежит в основе рассмотрения литературного процесса, творчества писателя, отдельного произведения, его конкретного компонента. В частности, при анализе идейно-образного содержания необходимо видеть не только его связь с элементами формы, но и в ней самой – два взаимопроникающих уровня: конкретно-исторический и временной, национальный и общечеловеческий”.* Ю. М. Проскурина

1. Как вы поняли принцип системности литературоведческого анализа? Что дает анализу художественного текста этот принцип? К какому пониманию и отдельного произведения, и творчества писателя, и литературного процесса в целом приводит следование данному принципу?

2. В каком виде принцип системности должен быть включен в школьный анализ художественного текста? Будет ли принципиально отличаться этот принцип при работе над текстом в среднем звене и в старших классах? Если да, то в чем это отличие?

Л-6. Необходимо определенное внимание “к культурологическому аспекту рассмотрения художественной словесности, к выявлению ее контактов с миром определенных идей.

... Данный аспект анализа способствует максимальному использованию нравственно-эстетического потенциала словесного искусства в целях гуманизации образования. Лишь бы он не вытеснял в угоду конъюнктуре другие подходы к изучению литературы.

И еще: культурологический аспект рассмотрения литературных явлений, с нашей точки зрения, интересен не столько сам по себе, сколько как источник, объясняющий те или иные особенности творчества писателя, развития художественной словесности”.

Ю. М. Проскурина

1. Каким вы представляете себе культурологический аспект “рассмотрения художественной словесности”? Насколько актуален данный аспект для современного урока литературы?

2. В каких случаях и в каких формах происходит вытеснение культурологическим аспектом “в угоду конъюнктуре” других подходов к изучению литературы?

3. Как может культурологический аспект рассмотрения литературных явлений помочь учителю в объяснении особенностей творчества писателя, выявлении для учащихся закономерностей “развития художественной словесности”?

Л-7. *“Как же выращивать квалифицированного читателя? Думается, здесь вряд ли применим один из основополагающих принципов широко используемой ныне системы Л. В. Занкова: “ведущая роль теоретических знаний, осознание процесса учения”. Сейчас же в методических кругах (и “верхах”) возобладало мнение, что курс литературы в школе должен быть, подобно всем иным учебным дисциплинам, ориентирован прежде всего на овладение научными знаниями о предмете (т.е. теоретическим багажом). Казалось бы, нам, вузовским литературоведам, следовало бы только радоваться такому повороту методической мысли. Но радоваться что-то не получается”.*
Н. Л. Лейдерман

1. Что вы знаете о системе Л. В. Занкова? Каковы ее преимущества и достоинства?
2. Можете вы согласиться с тем, что в современном уроке литературы должен быть реализован приведенный занковский принцип?
3. Вы тоже не будете радоваться, если литература как учебный предмет будет ориентирована “на овладение научными знаниями о предмете”?

Л-8. *“Прежде всего бросается в глаза эклектичность теоретических построений во всех без исключения программах, отсутствие системной связи между теоретическими положениями. К тому же... все новые программы и курсы опираются на в значительной степени устаревшие теоретические представления, не учитывают современных теоретико-литературных идей (например, бахтинской теории “романного слова” и хронотопа, суждений Ю. М. Лотмана об отношениях между литературным текстом и культурным контекстом, исследований Е. Г. Эткнда и М. Л. Гаспарова по теории и истории стиха, теории субъектно-объектных отношений в художественном тексте, разработанной Б. О. Корманом, новых подходов к анализу художественной целостности и т.п.)”.*
Н. Л. Лейдерман

1. Какие новые программы по литературе вам известны? Можете вы согласиться с тем, что в этих программах есть и “эклектичность теоретических построений”, и “отсутствие системной связи между теоретическими положениями”? Если да, проиллюстрируйте данное утверждение примерами.
2. Можете вы согласиться с тем, что современные программы, к примеру, составленные под руководством В. Г. Маранцмана или А. Г. Кутузова, “опираются на в значительной степени устарелые теоретические представления, не учитывают современных теоретико-литературных идей”?
3. Не противоречит ли Н. Л. Лейдерман сам себе, говоря о необходимости учитывать современные теоретико-литературные идеи в преподавании литературы сегодня и выступая против ориентации литературного образования “на овладение научными знаниями о предмете” (см. задание Л-7)? Или вы не видите в этом противоречия?

Л-9. В некоторых современных программах по литературе “более всегостораживает какое-то умаление собственного содержания, эстетического смысла изучаемых произведений. Читаем, например, в министерской программе, составленной под руководством А. Г. Кутузова, такую установку: “М. Ю. Лермонтов. “Беглец”. Легендарная основа сюжета. Восточный колорит, образ автора-сказителя. Фольклорные и композиционные приемы. Честь как нравственное понятие”. Про “честь” в конце, после перебора формальных признаков. Без установления какой бы то ни было связи между содержанием и образной формой”. Н. Л. Лейдерман

1. Согласны ли вы с тем, что в известных вам современных программах по литературе присутствует “умаление собственного содержания, эстетического смысла изучаемых произведений”? Если да, приведите примеры из двух-трех программ.
2. Вы тоже не согласны с тем, когда при анализе художественного текста программа ориентирует, прежде всего, на рассмотрение его формальных признаков, отодвигая на второй план идейно-содержательную сторону произведения? Чем вас не устраивает (или, наоборот, устраивает) такой подход к рассмотрению художественного произведения?

Л-10. *“В практике преподавания и методической литературе нередко приходится встречаться с таким анализом, когда живая ткань художественного произведения иссушалась бесчисленным количеством вопросов, убивающих всякое непосредственное впечатление. Это вызвало естественный и обоснованный протест.*

Но в последнее время столь много писалось и говорилось об “анатомировании” произведений, “умерщвлении” их живой ткани, “препарировании” образов, что стали раздаваться такие голоса: “Пусть школьники читают литературные произведения и восхищаются прекрасным в них, всякий анализ вреден”, “Не надо характеристик, планов, изучения образов, достаточно силы непосредственного восприятия”, “Надо наслаждаться произведением, впитывать в себя его мысли, обогащать им свой собственный мир, а не “разбирать” его, разрубать на куски – на “образы”, на “замыслы”, на “картины природы”, на “портретные зарисовки”.
Л. С. Айзерман

1. Вам встречались такие методические разработки и указания, которые разрушали ткань художественного произведения, бесчисленным количеством вопросов убивали “всякое непосредственное впечатление”? Если да, приведите примеры.

2. Как вы относитесь к тем “голосам”, о которых пишет ученый? Насколько справедливы их призывы дать возможность школьникам “наслаждаться произведением, впитывать в себя его мысли” и во имя этого отказаться от анализа вообще?

3. Как современный урок должен решать проблему восприятия и анализа художественного текста?

Л-11. *В нашей современности, в какой-то момент “сами слова разбор, анализ, изучение стали звучать как синонимы слов формализм, штамп, схематизм. Воспитание художественным словом стало противопоставляться изучению художественного слова. ... Но зачем же шарахаться из одной крайности в другую? Тот, кто знаком с работой в школе, хорошо знает, что очень часто для того, чтобы ученик наслаждался*

ся произведением, впитывал в себя его мысли и обогащал им свой собственный мир, нужно именно разбирать образы, картины природы и другие куски”.
Л. С. Айзерман

1. Присутствует ли в современной методике преподавания литературы синонимическая близость между словами разбор, анализ, изучение и формализм, штамп, схематизм? Если да, то в каких известных вам работах вы такую близость отметили?
2. Можете вы согласиться с тем, что “очень часто для того, чтобы ученик наслаждался произведением,.. нужно именно разбирать образы, картины природы и другие куски”? Если да, проиллюстрируйте свое согласие примерами именно такого разбора.

Л-12. “... Мне и моим коллегам всегда казалось курьезом уроков литературы знакомство с великим писателем по одному лишь произведению, к тому же с опозданием едва ли не на все школьные годы, когда ребята давно остыли к литературе, если когда-то они ею и загорались...”

Школьная судьба Ф. М. Достоевского особенно печальна: ученики начинают читать его лишь в 10 классе, да и то одно лишь его создание, пусть и столь значительное, как “Преступление и наказание”.

Непонятно, как мы обходимся без Достоевского до 10 класса и можно ли научиться читать его лишь в 10...” Л. В. Сеннова

1. Вам не представляется курьезом практика знакомства “с великим писателем по одному лишь произведению”?
2. Вы тоже считаете нелогичным обращение к творчеству Ф. М. Достоевского только в 10 классе и при этом всего к одному его произведению?
3. О каком подходе, каких требованиях к современному уроку литературы свидетельствуют приведенные размышления? Можете вы согласиться с их справедливостью? Каким образом, если согласиться с таким мнением, должна измениться программа по литературе в 5–8 и 9–11 классах?

Л-13. *“Ныне появилась реальная возможность отказаться от социологизаторских схем, политических пристрастий при изучении истории русской словесности, возникла настоятельная потребность в усилении объективности научных исследований, в широком использовании традиций отечественной и зарубежной науки о литературе.*

Преимущественная оценка писателя с позиций “социал-демократического пролетариата” обедняет литературоведческий анализ рамками плехановской формулы “отсюда и досюда”, придает ему односторонний, субъективистский характер. Поэтому прежде всего необходимо всестороннее изучение литературной жизни прошлых эпох, не замена, а привлечение новых имен, ранее игнорируемых фактов, подчас переосмысление традиционных вопросов, трактовок, оценок, исходя из единственного – нравственно-эстетического критерия”. Ю. М. Проскурина

1. Как вы представляете себе социологизаторские схемы и политические пристрастия в изучении литературы? Что отрицательного в том, если они присутствуют в практике школьного литературного образования?
2. Что означает “всестороннее изучение литературной жизни прошлых эпох” в условиях школы? Что вы понимаете под нравственно-эстетическим критерием изучения художественного текста?

Л-14. *“Квалифицированный читатель – это, прежде всего, тот человек, который обладает эстетическим вкусом, то есть способен извлекать эстетический смысл из художественного текста – испытывать катарсис при встрече с подлинным искусством и отторгать произведения, художественно несовершенные или ущербные”. Н. Л. Лейдерман*

1. Можете вы согласиться с таким толкованием понятия “квалифицированный читатель”?
2. Что предполагает способность читателя “извлекать эстетический смысл из художественного текста”? Какие условия способствуют воспитанию такой способности?

Л-15. *“Художественное произведение – не рифмованные прописи, а органическое создание творческого гения их автора. Его надо не только понять – им надо наслаждаться, пережить, перечувствовать. Ученика надо научить “художественному слуху”.* Ю. М. Лотман

1. Воспитание умения, способности “наслаждаться, пережить, перечувствовать” художественное произведение – это обязательная часть современного литературного образования школьников?
2. Разве можно, к примеру, “наслаждаться” всеми литературными текстами, которые изучаются по программе, не только современному ученику, но и самому учителю?
3. Что значит понятие “художественный слух” применительно к читателю-школьнику?

Л-16. *“Любовь – чувство личное. Для того чтобы ученик полюбил произведение, оно должно перестать быть безликой книгой на полке и тем более не “заданием”. Читатель должен почувствовать стоящую за книгой личность автора, его судьбу, его радости и страдания, цели и надежды”.* Ю. М. Лотман

1. Прокомментируйте упомянутые качества читателя. Как вы думаете, почему для читателя-школьника так важно “почувствовать стоящую за книгой личность автора”? Что такое “чувствование” ему дает?
2. Сравните размышления известного литературоведа с тем, какое отношение к художественным произведениям воспитывал в своих учениках учитель, о котором вспоминает А. Найман (см. задания А-2, 3, 4). Чье отношение к литературе вам показалось более логичным, более приемлемым в современной школе?
3. Как вы представляете современные условия, необходимые “для того чтобы ученик полюбил произведение”?

Л-17. *“... В программе, составленной под руководством А. Г. Кутузова, и в программе, составленной группой Г. И. Беленького, на историко-литературный*

курс впервые отведены только два года (10–11 классы). Даже в 50-е годы историко-литературный курс велся три года. С тех пор минуло почти полвека, в литературу пришли еще четыре поколения писателей, создано немало великолепных произведений. После 1985 года к нам вернулись целые художественные континенты: литература Серебряного века, литература русского зарубежья, подпольная литература Сопротивления, то есть объем возрос неимоверно. А нам именно теперь предлагают всю литературу XIX века (от Карамзина до Льва Толстого) изучить в девятом классе". Н. Л. Лейдерман

1. Проанализируйте упоминаемые программы. Каким образом представлен в них историко-литературный курс старших классов?
2. В чем логика составителей программ, предлагающих изучать историко-литературный курс только в 10–11 классах? Насколько убедительны доводы Н. Л. Лейдермана, считающего, что так делать нельзя?

Л-18. "Школьники уже сейчас стонут от перегрузки в 11 классе, а им сюда сдвигают Чехова (Г. И. Беленький предлагает и Л. Толстого "переселить" в 11 класс). Что из этого получится, предсказать нетрудно: раньше проходили русскую литературу XIX века шагом, а XX век рысью, теперь сразу со старта перейдем на галоп; раньше хоть выхватывали отдельные шедевры для маломальской работы с текстами, теперь все задавят обзоры – и чтение-переживание текста будет полностью заменено разговорами "по поводу" непрочитанных шедевров. Кто из принимавших вступительные экзамены на филфаке не слышал от абитуриентов: "Я Твардовского не читал, но про образ Василия Теркина все знаю"?". Н. Л. Лейдерман

1. Есть ли своя логика в программах А. Г. Кутузова и Г. И. Беленького, предполагающих изучение историко-литературного курса только в двух последних классах средней школы? Если да, то в чем она заключается?

2. Насколько логично “переселение” Л. Толстого и А. Чехова в 11 класс?
3. Как вы понимаете мысль о том, что, реализуя такие программы, мы “сразу со старта перейдем на галоп”? Вы тоже не можете согласиться с тем, чтобы весь историко-литературный курс изучался обзорно?

Л-19. По мнению Н. Л. Лейдермана, девяти – одиннадцатилетнее образование должно носить специализированный характер, учитывающий склонности и даже будущую профессию старшеклассников, и, отстаивая идею “филологического класса”, он пишет: “... следовало бы ввести обязательную оговорку: в старших классах (назовем их школой второй ступени) надо не к определенной профессии готовить ребят, а прежде всего развивать у них способности к деятельности в той сфере, которая наиболее близка их характеру, психическому складу, природным задаткам и интересам. Поэтому в школе второй ступени, допустим, гуманитарно-эстетического профиля за одной партией могут оказаться будущий доктор филологических наук и будущая воспитательница детского сада, будущий школьный учитель и будущий библиотекарь... Способности у них разные, но вот по складу характеров они близки: они коммуникабельны, их тянет к деятельности в духовной сфере, они чутки к слову, имеют некоторые эстетические задатки”.

1. В чем смысл специализированного, профильного обучения в старших классах, к примеру, гуманитарно-эстетического? Как вы относитесь к идее такого обучения?
2. Должны ли программы по литературе при специализированном, профильном обучении принципиально отличаться от программ обычной школы? Если да, то чем?

12. РАЗВИТИЕ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

М-1. “С работой по развитию связной речи тесно связано формирование навыков выразительного чтения, которые опираются на развитие у учащихся речевого слуха, выражающегося в умении различать ударные и безударные слоги, интонировать предложения разных структур, повышать и понижать голос, убыстрять и замедлять темп речи, устанавливать логическое ударение в предложении”. З. Я. Рез

1. В чем изначальный смысл развития связной речи учащихся в процессе литературного образования?
2. Каким образом умение выразительно читать художественный текст связано с задачами его анализа в условиях школы?

М-2. “Этапом формирования умений является и овладение учащимися всеми видами выразительного чтения: индивидуальным (простым), по лицам (по ролям), коллективным (многоголосым, хоровым). Учитель постоянно использует первый, часто прибегает ко второму, но немногие учителя обращаются к последнему, и то в форме хорового чтения при изучении стихотворения М. Ю. Лермонтова “Бородино” или отрывка из поэмы А. С. Пушкина “Полтава”. Между тем такая форма выразительного чтения активизирует класс, включая в работу большое количество участников”. В. А. Коряшкина

1. Какие приемы формирования умений выразительного индивидуального чтения по ролям вы знаете? Какие цели, кроме непосредственной (формирование навыков вырази-

тельного чтения), преследуются при обучении учащихся выразительно читать художественный текст индивидуально и по лицам?

2. В чем своеобразие и трудность коллективного выразительного чтения? В чем смысл и направленность такой работы на уроке литературы?

М-3. *“Мы стали предлагать классу ту или другую страницу или главу учебника, предлагали прочесть ее к ближайшему дню наших занятий и каждому ученику или ученице для себя обсудить, что наиболее важно в данной главе, что следует наиболее крепко запомнить, что в ней ясно, что – не вполне или совсем не ясно, с чем в этой главе можно согласиться, что в ней имеет второстепенное значение и потому может быть принято только к сведению”.* А. Д. Алферов. 1911 г.

1. Какая цель высказываний относительно того, что важно, а что второстепенно в конкретной главе учебника, “что в ней ясно, что – не вполне или совсем не ясно”?

2. Способствует ли такая работа с учебником развитию речи учащихся? Если да, как и за счет чего это происходит? Считаете ли вы возможным и для себя в современных условиях проводить подобную работу?

М-4. *“Самое спрашивание повторенного отдела может принять в классе характер более деятельный, чем простое спрашивание нескольких страниц, выученных к данному дню: здесь можно привлечь учащихся к обсуждению ответов их товарищей; несколько больший объем выспрашиваемого дает возможность разнообразить вопросы, оживить тем самым для класса его отношение к повторенным сведениям, а то, что весь класс уже несколько думал раньше над повторенным теперь отделом учебника, содействует живости обсуждения того, как передают этот отдел ответы учащихся”.* А. Д. Алферов

1. Какие цели (кроме повторения пройденного материала)

преследовал учитель, таким образом организуя работу учащихся с учебником? Насколько целесообразно привлекать "учащихся к обсуждению ответов их товарищей"?

2. Предложите свои формы работы с учебником, которые способствовали бы развитию устной речи учащихся.

М-5. Из программы по русскому языку и литературе 1915 года: "Устные и письменные упражнения в развитии речи должны вестись с самых младших классов, чтобы слова и соответствующие им понятия воспринимались параллельно, потом слова слагались бы в грамматически правильные, точные и литературным языком выраженные фразы, логически связанные между собой. Задача этих упражнений – научить детей владеть речью, развивать дар слова, т.е. уметь переводить на слова все свои ощущения, чувства, представления, понятия, идеи и мысли и понимать такие же духовные переживания других людей".

1. Каким образом должна быть организована работа в классе по развитию речи, чтобы "слова и соответствующие им понятия воспринимались параллельно"? Какой должна быть в таком случае роль изучаемого художественного текста?

2. Изменилось ли принципиально понимание задач и путей развития устной и письменной речи учащихся в современной методике преподавания? Если да, то в чем вы усмотрели эти изменения?

М-6. Из программы по русскому языку и литературе 1915 года: "Господствующее место в развитии речи должно быть отведено рассказу и беседам, которые ведутся одновременно и параллельно с рассказом. Материалом могут служить прежде всего: 1) личные наблюдения, переживания и впечатления учащихся; 2) прочитанные ими произведения; 3) художественные картины.

У детей есть у каждого свой язык, метод мышления, степень воображения, наблюдательности, свои мысли, – и надо предоставить им свободу проявления

личности, свободу выбирать и комбинировать слова в рассказе, воплощать образы в ту или другую словесную форму”.

1. Можете вы согласиться с тем, что “господствующее место в развитии речи должно быть отведено рассказу и беседам”?
2. Необходимы ли какие-то особые формы и приемы работы, которые помогли бы учащимся научиться “выбирать и комбинировать слова в рассказе, воплощать образы в ту или другую словесную форму”? Если да, как вы эти формы и приемы работы представляете?
3. Как должен учитель организовать работу по развитию речи учащихся, чтобы “предоставить им свободу проявления личности”?

М-7. “... Дабы придать работам учеников приличный вид стройного сочинения, их обязывают писать рассуждения по раз и навсегда данному шаблону, заимствованному из старой риторики. Здесь не место говорить о степени применимости этой меры в наших школах. Укажу только, насколько она недостаточна для достижения той цели, какую ставит себе современная средняя школа.

Если ограничиться при сочинениях этим риторическим средством, то 1) естественный рост самого нежного из органов человеческого духа – слова – задерживается в тех упражнениях, которых образовательная сила именно и состоит в совместном развитии мысли и слова; 2) вносится вредный разлад между теорией и практикой, так как риторические схемы не совпадают даже с той краткой теорией, которая ныне проходится в 5 классе; 3) производится упражнение в одной из прозаических форм (рассуждений), так что окончивший курс не умеет изящно изложить повествования или описания, ибо упражняется в них лишь в низших и одном из средних классов; 4) и в этой одной прозаической форме привыкает к рутине, которая не оказывает надлежащей помощи при сочинении на тему, не приложенную к риторической схеме, что обыкновенно и сказывается, но слишком поздно, при испытании зрелости”. Л. И. Поливанов. 1878 г.

1. Сохранила ли современная школа раз и навсегда данный шаблон или его элементы в практике обучения учащихся написанию сочинений? Если да, то в чем это проявляется?
2. Какая роль отводится, судя по приведенному размышлению, обучению учащихся писать сочинения? Изменилось ли представление об этой роли в современной школе? Если да, то в чем эти изменения?
3. Можно ли по одной приведенной цитате судить о том, какая предлагается методика обучения сочинениям? Если да, то как вы поняли сущность этой методики?

М-8. *“Лучше поступают те преподаватели, которые ведут письменные упражнения, не решаясь долго держать учеников на риторических схемах, или вовсе не умея избежать потребности в них. Они пытаются ненадежное руководство ими заменить личным руководством, выбирая для задач темы, которые вводили бы учащихся в различные комбинации логического построения сочинений. Этот способ состоит: 1) в предварительном разъяснении темы и расположения сочинения по ней, при задавании ее, и 2) в разъяснении исправлений сочинения. Это самый разумный путь руководства”.* Л. И. Поливанов

1. Какими должны быть темы, которые могут вводить “учащихся в различные комбинации логического построения сочинений”? Приведите два-три примера таких тем.
2. Что включает в себя “предварительное разъяснение темы” и “расположение сочинения по ней”? Насколько логичной и приемлемой для современной школы представляется вам предлагаемая методика обучения написанию сочинений?

М-9. *Методист В. П. Смирновский утверждал в 1883 году, что “для образования сочинения нужны четыре условия: 1) избрание темы, 2) развитие темы, 3) приведение мыслей в известный порядок, 4) выражение мыслей словами. Выполнение каждого из этих четырех условий оставляет свой след, и потому в каждом сочинении мы видим четыре стихии:*

- 1) тему,
- 2) содержание, обусловленное большим или меньшим развитием темы,
- 3) план,
- 4) изложение.

Соответственно этим четырем стихиям мы и определяем сочинение так:

Сочинением называется стройное (3) изложение (4) мыслей (2) о каком-нибудь предмете (1).

Тема, содержание и план составляют внутреннюю сторону сочинения, изложение же – внешнюю. Сочинения могут рассматриваться как с внутренней, так и с внешней стороны”.

1. Насколько верно выделены условия “для образования сочинения”? Как вы представляете себе такие, к примеру, условия, как “развитие темы” и “приведение мыслей в известный порядок”?

2. Могли бы вы добавить к четырем изложенным условиям свои, которые также необходимы, по вашему мнению, для написания сочинения? Если да, то в чем они заключаются?

3. В чем заключается методический смысл разделения на внутреннюю и внешнюю стороны сочинения?

М-10. “Работы по развитию речи предстают перед пятиклассниками огромными испытаниями и потрясениями, чуть ли не стихийными бедствиями. “Я не напишу!” – кричит переживательный Петечка. “Напишешь: ты всегда хорошо пишешь...” – подбадриваю, объясняю каждую часть работы подробно, обращаю внимание детей на особенности темы, своеобразие же языка предлагаю раскрыть сообща с помощью текста...”

Для доработки, то есть доведения до уровня речевых нормативов (с трепетным намеком на самобытность), договариваемся встретиться после уроков...”

Н. П. Потанина

1. Какие формы работы по развитию речи учащихся 5 класса вы знаете? Составьте тезисы по методике проведения работы каждой формы.

2. Почему “работы по развитию речи предстают перед пятиклассниками огромными испытаниями и потрясениями”? Каким образом учитель может преодолеть такое отношение?

М-11. *“... А в новом 5 классе меня поджидают те же трудности, что остались вчера позади в уходящем... Не каждому ведь удастся с ходу, экспромтом сочинить рассказ, а тем более самостоятельно выстроить логическую цепочку рассуждения на заданную тему... да при этом еще и усмотреть все ошибки в произвольном смешении несовершенных по младости мыслей, и не запутаться в “дебрях дремучих” доселе не пройденных орфограмм...”* Н. П. Потанина

1. Насколько оправдано требование для учащихся 5 класса “сочинить рассказ”? Или есть какая-то методика обучения такому сочинительству? Если да, в чем ее суть?

2. Каким образом, через какие виды учебной деятельности может учитель формировать и развивать способность пятиклассников самостоятельно выстраивать “логическую цепочку рассуждений на заданную тему”? Приведите примеры таких видов учебной деятельности.

М-12. *“... Проверяем сочинение по очереди: сначала он, затем я. Возвращаю черновик, весь испещренный красными редакторскими пометками... автор – в рев: “Мне столько ошибок сроду не исправить!” Казалось бы: что может быть проще? – Все, что вызывает мои сомнения, подчеркнуто красным... “Исправляй...” – “Я не знаю: как... “А лучше тебя все равно никому не исправить: ведь это твой текст. Мои подсказки будут в нем, как на тебе одежда с чужого плеча: красивая, может быть, но не твоя... У каждого из нас свой лексикон, свой неповторимый язык – не терпящий постороннего вмешательства... Хорошо, предлагай свои решения, а я буду думать, какое из них подойдет к тексту?”* Н. П. Потанина

1. Насколько оправдана такая методика, когда учитель не исправляет письменную работу пятиклассника, а только подчеркивает то, что вызывает его сомнения? Можете вы согласиться с такой методикой?

2. Не противоречат ли задачам и целям развития речи учащихся, необходимости приведения ее к неким общепринятым нормативам рассуждения учителя о лексиконе, неповторимости языка каждого из нас?

М-13. *“В 10 классе я скажу: “Если не поняли, почему я подчеркнула, в чем заключается смысл допущенной неточности, – оставьте как есть...” При последующем разборе ошибок, как правило, их выявляется вполонину меньше... У неискушенных же непредсказуемостью практического опыта письменного высказывания пятиклашек при виде черновика, разукрашенного моими красными чернилами, первая реакция – это крик души, вопль отчаяния...”* Н. П. Потанина

1. Из каких соображений исходит учитель, когда только подчеркивает замеченные в сочинении неточности и в случае непонимания десятиклассниками сути этих неточностей, предлагает оставить “как есть”?

2. Можно ли отмеченный прием использовать и в работе с учащимися 5 класса?

М-14. *“Нужно прямо сказать, что ни один из приемов обучения чтению так не актуален, как система творческих сочинений. К живописи ближе подойдет тот человек, который хоть сколько-нибудь рисовал, к музыке – тот, кто хоть как-нибудь играл, к литературе тот, кто хоть немного писал...”* М. А. Рыбникова

1. Как вы представляете себе жанр творческого сочинения? Можете вы согласиться с тем, что наиболее актуальный прием обучения чтению – это “система творческих сочинений”?

2. Справедливо ли утверждение о том, что ближе подойдет “к литературе тот, кто хоть немного писал”? Если да, то как вы можете объяснить такую закономерность?

3. Каковы возможности творческих сочинений в развитии речи учащихся?

М-15. "... Ребятам 6 класса предложена была тема "Мороз". Они писали сочинение в классе в течение часа. Работы были просмотрены учителем, и на следующем уроке сочинения эти читались учителем и разбирались.

... Рассказ прочитан. Сейчас же поднимается десяток рук: желают высказаться.

– Он удачно нашел тему.

– Интересный рассказ. Не только мороз, но и охота на зайца.

Но сейчас же выступает и критика:

– Почему все время охотник? Как его звали?

Гутовский (автор сочинения) называет имя, и все решают, что нужно было звать по имени: было бы лучше.

Далее следует ряд замечаний стилистического характера. Предложено было автору изменить следующие места:

1) "мороз становился больше" (сильнее);

2) "по лесу раздавался гул трескавшихся деревьев" (трещавших);

3) "раздавался тихий шум" (шорох);

4) "я почувствовал, что щека начинает краснеть" (гореть)". М. А. Рыбникова

1. Насколько оправдана такая форма работы над сочинением, как анализ его одноклассниками на уроке? Какие достоинства есть у такой формы работы и какие опасности она в себе таит?

2. Не логичнее ли, если в 6 классе только учитель сам будет анализировать и оценивать сочинения школьников?

3. Есть ли необходимость в проведении определенной работы над стилем написанных сочинений или достаточно только стилистической правки?

М-16. После чтения и анализа одного из творческих сочинений шестиклассников: "Я не считаю разбор законченным, но нахожу нужным дать тут же следующее

сочинение, чисто описательного порядка. Поставленные вместе они хорошо оттеняют одно другое.

... Я ставлю вопрос:

– В чем разница между сочинениями Гутковского и Коноплева?

– Тут описание, там было повествование.

Кто-то из ребят предлагает: нельзя ли соединить первое со вторым?

В рассказе про охоту была описана природа, а хорошо бы там дать картину природы. Я считаю нужным приветствовать это предложение, но все-таки остерегаю говорящего. Ведь второй “Мороз” дан созерцательно, наблюдатель недвижим, он как бы застыл, в рассказе об охоте – движение, событийность. Можно ли соединить первое со вторым? Вряд ли. Хорошо в охоту вставить картину природы, но вопрос – какую картину.

Мы подходим к вопросу о произведении как об организационном целом – вопрос при анализе художественного слова весьма существенный”. М. А. Рыбникова

1. Допустимо ли при анализе творческих сочинений шестиклассников сравнивать работы разных учеников, да еще чтобы в этом участвовали одноклассники? Если да, в чем смысл такого сопоставительного анализа?

2. Развивает ли предлагаемый анализ сочинений речь учащихся? Если да, то за счет чего? Какие пути и приемы разговора о сочинениях школьников целесообразно использовать учителю для развития их письменной и устной речи?

М-17. У писателя Марка Розовского есть пародия под названием “Школьное сочинение”, “тема которого, – как он отмечает, – чрезвычайно обычна: “Образ бабы Яги – передовой бабы прошедшего времени”. Приведем его план:

“I. Вступление. Историческая обстановка в те еще годы.

II. Главная часть. Показ бабы Яги – яркой представительницы темных сил.

Черты бабы Яги:

1. положительные:

- а) смелость
- б) мудрость
- в) связь с народом

2. отрицательные:

- а) трусость
- б) тупость
- в) индивидуализм-эгоизм и
- г) костяная нога.

III. Заключение. *Бабизм-ягизм в наши дни*".

1. Прокомментируйте предложенный план сочинения. Какие недостатки плана школьного сочинения пародируются? Насколько справедливо высмеивание именно этих сторон плана?

2. Есть ли в предлагаемом плане что-либо рациональное, то, что можно использовать в школьной практике написания сочинений?

3. Напишите свой пародийный план школьного сочинения на тему: "Иванушка-дурачок – типичный представитель героя своего времени" или "Кощей Бессмертный – типичный представитель класса угнетателей".

М-18. *Пародийное сочинение М. Розовского на тему "Образ бабы Яги — передовой бабы прошедшего времени" начинается так: "Замечательное произведение нашей замечательной литературы — сказка о бабе Яге — является замечательным образцом нашей замечательной литературы. Тяжелое положение крестьянства в мрачную, страшную, беспощадную эпоху, которая характеризовалась страшным, мрачным, беспощадным угнетением, было невыносимо мрачно, страшно и беспощадно.*

"Товарищ, верь! Взойдет оно!" - писал на обломках самовластья великий русский поэт Пушкин. И в это же время особенно звонко прозвучал свежий язык неизвестного автора сказки о бабе Яге, которая навсегда вошла в сокровищницу нашей литературы, у которой всегда были произведения этого

замечательного жанра, который всегда был любим народом, которому никогда не были страшны никакие испытания, которым никогда не остановить его на пути, по которому он всегда идет в настоящем навстречу будущему, которое всегда приходит на смену прошлому, которому никогда не задушить его голос, который всегда был светлый и звонкий..."

1. Перечитайте полностью пародийное сочинение М. Розовского¹ Прокомментируйте подробно содержание, логику, стиль предлагаемого сочинения. Какие особенности школьного сочинения высмеивает пародист?
2. Составьте план проведения занятия в 7—8 или 9—11 классе на тему "Анализ сочинений. Работа над ошибками". Проведите такую работу над ошибками на примере "сочинения" М. Розовского.

М-19. "На уроках по басням И. А. Крылова они с еще большим интересом давали вольные пересказы, совсем уже не боясь попасть впросак, сделать не так, как требуется. С пристальным вниманием к слову они размышляли о своих и чужих пересказах, о поэтических образах самих басен. Вот Алеша П. написал: "Свинья под дубом вековым нажралась желудей досыта...", а Люба Ю.: "Свинья под дубом вековала..." Какое из употребленных выражений больше подходит к свинье в начале басни? Какое ближе к Крылову? Нет, ставя так вопросы, я не пытаюсь навести детей на так называемые правильные ответы. Нам необходимо услышать еще один голос, голос автора, очень важный в нашем разговоре. Свое же видение изображенного дети и я имели право защищать и обосновывать. Поначалу у большинства ребят размышления сводились к "некультурности" Алешиного слова, неуместного у И. А. Крылова: "...он бы постеснялся... это неприлично..." Было высказано и другое мнение, что "так ей, свинье, и надо". Первые суждения были внеконтекстны, второе ближе к постижению басни, но все еще далеко от автора. Пытаюсь помочь...". Л. И. Кожурина

1. В чем смысл такого задания пятиклассникам, когда надо пересказать своими словами басню, сохранив при этом ее стиль? Что такая работа дает пониманию пятиклассниками самого изучаемого художественного текста? Развивает ли выполнение такого задания речь школьников? Если да, то каким образом?

2. Оправдано ли то, что учитель на уроке не пытается “навести детей на так называемые правильные ответы”? Какие ответы в данном случае вообще могут быть “так называемыми правильными”?

3. Какую работу может провести на таком уроке учитель, чтобы пятиклассники смогли “услышать еще один голос, голос автора”? Что может сообщить такой “голос” школьникам в понимании ими специфики словесного выражения в художественной и обыденной речи? Какой может быть в данном случае попытка учителя помочь своим ученикам?

М-20. “На основе метода описания по аналогии” в 6 классе практикую “обучение сочинению публицистического характера. Перед чтением сочинения своей бывшей ученицы прошу класс отмечать в тетрадках специальными обозначениями отдельные приемы, словесные фигуры, присущие этому стилю (обращения, восклицания, риторические вопросы и др.). Все, что они могут воспринять на слух. Потом читаю, и начинается обсуждение услышанного. В ход идут и отмеченные приемы – важно понять не только их строение, но и уместность их для темы, оправданность обращения к ним автора. Подводя итоги, говорю об индивидуальном характере публицистики, силе личностного самовыражения в этом роде словесного искусства. Прошу проверить понятое и освоенное на уроке в собственной работе”. Л. И. Кожурина

1. Как вы понимаете сущность “метода описания по аналогии”? В чем достоинства и недостатки такого метода? Можно ли вообще предлагаемую форму работы обозначать как “метод”?

2. В чем смысл и цели описанной работы? Будет ли такая работа одним из путей развития речи шестиклассников? Какими могут быть виды учебной деятельности учащихся

по проверке “в собственной работе” понятого и освоенного на таком уроке?

М-21. *Виды работы для семиклассников в связи с изучением “Петербургских повестей” Н. В. Гоголя: “Высказывания с опорой на лексику со значением воспоминаний и воображения: возвращался памятью на родную Украину... представлял, как... ему виделось... писатель вслушивался в...*

Читательские суждения и оценки с опорой на лексику со значением художественного своеобразия гоголевских страниц, их стилистики: ширь фразы, раздолье и мелодичность авторской речи, щедрость словесной живописи, мельчайшие подробности постепенно разворачивающейся картины, ироничность образа, лиризм и эмоциональность языка...

Овладение термином “рассказчик” и относительностью понятий “автор” – “рассказчик”. И. И. Аркин

1. С какой целью перед учащимися 7 класса ставится задача научиться высказыванию “с опорой на лексику со значением...”? Какова цель формирования способности к читательским суждениям и оценкам “с опорой на лексику со значением художественного своеобразия гоголевских страниц”? Дает ли это возможности для осознания своеобразия Н. В. Гоголя как художника слова, или все сводится к усвоению определенных языковых норм, фигур?

2. Какие виды учебной деятельности, выполнение каких заданий учителя будут способствовать овладению семиклассниками и навыками “высказывания с опорой на лексику со значением”, и формированию умения создавать “читательские суждения и оценки с опорой на лексику со значением”? В какой форме, устной или письменной, целесообразнее проводить выполнение этих заданий?

М-22. *В связи с изучением “Петербургских повестей” Н. В. Гоголя: “Пополнение лексики читательского высказывания определениями самобытности Гоголя-ху-*

дожника: неистоцимый на выдумки... мастер неожиданных и уморительных приключений... виртуоз парадоксального и забавного сюжета... создатель произведений, загадочно многозначных по смыслу... горечь гоголевского смеха, сострадание человеку, то и дело попадающему в комически нелепые, а то и трагические ситуации...”

Домашнее задание: Чтение по выбору учащихся “Петербургских повестей” Гоголя; устное сочинение на одну из тем: “Как я читал Гоголя”, “Гоголевский Петербург”, как я увидел его на страницах “Петербургских повестей”. И. И. Аркин

1. Что включает в себя понятие “лексика читательского высказывания”? Каковы пути ее формирования, развития, пополнения? В каких формах, какими путями должно происходить пополнение лексики читательского высказывания в данном случае?

2. В чем заключаются сущность и своеобразие жанра устного сочинения? Какова методика обучения такому виду сочинения? Нужна ли, на ваш взгляд, некая предварительная подготовка в классе к тому, чтобы дома учащиеся смогли написать сочинения на обозначенные учителем темы?

М-23. *“Главная задача творческой подготовки – развить умение аргументировать свои мысли и делать выводы, необходимые для раскрытия основной темы. Форма творческой работы может быть различна: сочинение-миниатюра объемом 1–2 страницы, подбор материала на заданную тему, составление плана сочинения, разбор небольшого текста, характеристика какого-либо героя, свободные размышления по поводу цитаты из текста и т.д. – вплоть до составления небольших рассказов. В творческой работе можно позволить себе значительно больше свободы, чем в основном сочинении. Эта свобода обусловлена прежде всего суженностью вспомогательного задания в сравнении с основной темой, конкретностью задачи, свободой аналогий. Творческие задания должны быть подобраны так, чтобы каждое из них могло в случае необ-*

ходимости быть потом использовано в сочинении как составная часть его". Е. Грекова

1. Где, в классе или дома, целесообразно проводить предлагаемую творческую подготовку? Если вы считаете возможным проводить ее и в классе, и дома, то как должны сочетаться ее формы: что можно сделать в классе, а что дома?

2. Какие формы творческой работы из названных необходимо выполнять письменно и какие устно? Как вы представляете себе такие формы творческой подготовки к написанию сочинения, как "свободные размышления по поводу цитаты из текста" или составление небольших рассказов?

М-24. *Е. Грекова для примера предлагает формы и темы творческой подготовки к написанию сочинения:*

Задания к темам

"Основной конфликт комедии А. С. Грибоедова "Горе от ума".

"Основной конфликт романа И. С. Тургенева "Отцы и дети".

"Своеобразие конфликта драмы А. Н. Островского "Гроза".

Сочинения-миниатюры:

1. *Роль Молчалина в "любовном треугольнике" комедии А. С. Грибоедова.*

2. *Конфликт Чацкого и Фамусова как противостояние "отцов" и "детей".*

3. *"А горе ждет из-за угла".*

4. *"Ах! если любит кто кого, / Зачем ума искать и ездить так далёко?"*

5. *"Я думаю, он просто якобинец, / ваш Чацкий!!!"*

6. *"Блажен, кто смолоду был молод".*

7. *Характер развязки "Горя от ума".*

8. *Почему Грибоедов не позволил Фамусову узнать правду об отношениях Софьи и Молчалина?*

9. *Отец и сын Базаровы.*

10. *Дуэль Базарова и Павла Петровича Кирсанова как один из кульминационных эпизодов романа.*

11. *Гроза как участница конфликта драмы А. Н. Островского.*

12. Борис Дикой и Тихон Кабанов в “любовном треугольнике” драмы А. Н. Островского “Гроза”.

Все ли задания следует выполнять? Обязательность и творчество, как известно каждому, плохо совместимы. Лучше внимательно продумать каждое задание, а выполнить только те, которые действительно заинтересовали”.

1. Проанализируйте, каким образом темы сочинений-миниатюр связаны с заданиями к темам? Как написание сочинений-миниатюр на предлагаемые темы может способствовать выполнению заданий? В связи с тем, что предложены всего по две темы, связанные с романом И. С. Тургенева и пьесой А. Н. Островского, расширьте круг этих тем до восьми (как в случае с комедией А. С. Грибоедова).

2. Можете вы согласиться с рекомендацией “внимательно продумать каждое задание, а выполнить только те, которые действительно заинтересовали”? Если согласиться с таким предложением, то как сможет учитель узнать о степени продуманности учащимися всех заданий?

М-25. “Это тоже сочинение, только небольшое сравнительно, по объему – сочинение-миниатюра. Но все равно – творческая работа, и не мешает еще раз вспомнить основные требования к ее содержанию:

- хорошее знание материала;*
- четко продуманная логика раскрытия вопроса (темы);*
- использование наиболее убедительных доказательств;*
- образность изложения, стилистическая, орфографическая и пунктуационная грамотность.*

И все же главная особенность сочинения-миниатюры – ее предельный лаконизм. А как бывает трудно в малом выразить многое!” И. А. Фогельсон

1. В чем своеобразие сочинения-миниатюры как жанра? Только в том, что “это тоже сочинение, только небольшое сравнительно, по объему”, для которого характерен “предельный лаконизм”?

2. Такое объяснение своеобразия жанра сочинения-миниатюры будет достаточным для учащихся 10 класса? Дополните определение жанра сочинения-миниатюры, если предложенный вариант вас не удовлетворяет.

3. Что вы знаете о методике подготовки к написанию сочинения-миниатюры?

М-26. Рекомендации к написанию сочинения-миниатюры: *“Сначала вдумайтесь в тему, в ее содержание. Чем будет ваш ответ: повествованием, описанием или небольшим исследованием?”*

Затем еще раз вернитесь к заданию:

– какая проблема ставится (сформулируйте ее своими словами);

– каков путь ее решения?

– каким может быть решение?

Словом, для размышления необходимо:

1) понять задание (вопрос);

2) отобрать необходимый для решения фактический материал;

3) распределить (сгруппировать) его по общим основаниям;

4) сравнить для установления между группами сходства или различия;

5) сделать выводы, обобщения.

И при этом не забывать: все должно быть “уложено” в полторы-две страницы школьной тетради!”

И. А. Фогельсон

1. Прокомментируйте рекомендации к написанию сочинения-миниатюры. Насколько они достаточны для учащихся 10 класса? Дополните эти рекомендации, если в этом есть необходимость.

2. Поймут ли без дополнительных пояснений десятиклассники такие, например, рекомендации относительно фактического материала, как “распределить (сгруппировать) его по общим основаниям” и “сравнить для установления между группами сходства или различия”? Если вы сомневаетесь в этом, сделайте необходимые пояснения и дополнения.

М-27. Примеры обдумывания тем сочинений-миниатюр:

“ Пример первый

Вопрос. Почему Катерина (драма А. Н. Островского “Гроза”) публично признается в любви к Борису?

Обдумывание ответа. На поставленный вопрос можно ответить по-разному.

а) Покаяние Катерины означает попытку искупить свой грех...

Материал для доказательства: она очень религиозна; признается не в любви к Борису, а кается в собственном грехе; боится “загробных страданий” после смерти (“геенны огненной”); хочет, чтобы совесть ее была чиста.

б) Признание Катерины – победа ее бескомпромиссной нравственности.

Материал для доказательств: протестует против необходимости лгать, скрывать свое чувство в душе; только сильный человек может отважиться на такое признание (слабый затаился бы, “приспособился”); правда для нее превыше всего и потому побеждает; скрыть – значит подчиниться морали “темного царства”.

в) Признание Катерины вызвано сложным переплетением причин: страхом перед божьей карой, цельностью ее чистой натуры, трагическим стечением ряда обстоятельств (гроза, удары грома, пророчества сумасшедшей барыни, изображение “геенны огненной”).

Сравнивая эти варианты, автор исследования делает выводы на основе своего понимания проблемы, своих знаний, нравственных позиций, даже – черт характера.

Пример второй

Задание. Роль музыки в романе И. С. Тургенева “Отцы и дети”...” И. А. Фогельсон

1. Насколько практически ценен для старшеклассников предлагаемый пример обдумывания задания (темы) сочинения-миниатюры? Что показалось вам в нем несомненно интересным и важным? С чем вы хотели бы поспорить?

2. Разработайте по аналогии образец обдумывания задания (темы) сочинения-миниатюры по второму примеру или по темам сочинений-миниатюр в задании М-24.

М-28 *“Литературное произведение, как правило, воспринимается учащимися не в эстетическом плане, не как художественное единство формы и содержания, а, скорее, в плане социально-историческом, прагматически-информационном, как своеобразный источник социально-исторической информации о жизни общества соответствующего периода. И таким образом в сочинении очень часто совершенно не затрагивается проблема эстетической значимости произведения, проблема анализа его формы, его художественной (а не какой-либо иной) специфики. А такого рода анализ необходим практически в любом сочинении”.*
Н. Ю. Русова

1. С чем связано то, что учащиеся воспринимают художественное произведение “в плане социально-историческом, прагматически-информационном”? Каким образом отмеченная особенность восприятия отражается в школьных сочинениях?

2. Как вы понимаете восприятие художественного текста “в эстетическом плане”, “как художественное единство формы и содержания”? Какой должна быть подготовка учащихся к написанию сочинения, чтобы в нем затрагивалась “проблема эстетической значимости произведения”, чтобы учащиеся обратились к анализу формы и художественной специфики текста?

М-29. *“Ни одному школьнику не придет в голову мысль сдавать экзамен по физике, не зная, что такое масса, сила тока, первый закон Ньютона и т.д., и т.п. На экзамен же по литературе (на сочинение) смело отправляются, не имея даже представления о существовании таких понятий, как художественный образ, стиль, метод, направление, метафора, стихотворный размер и прочее. Отсюда следует, что не только неуме-*

ние пользоваться хотя бы минимальным теоретическим багажом литературоведения, но и просто незнание его – тоже весомый недостаток большинства сочинений”. Н. Ю. Русова

1. Влияет ли на развитие навыков письменной речи владение учащимися теоретико-литературными понятиями? Если да, то каким образом наличие представлений “о существе таких понятий, как художественный образ, стиль, метод, направление, метафора, стихотворный размер”, способствуют написанию грамотных, продуманных сочинений?

2. Какими должны быть представления учащихся о стиле, о своеобразии письменной речи, чтобы обращение к жанру школьного литературного сочинения развивало их речь, помогало осознанию глубины содержания и авторского замысла художественного текста?

13. ВНЕКЛАСНОЕ ЧТЕНИЕ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Н-1. *“Влияние школьного учения... ничтожно... без внеклассного домашнего чтения книг”.* Ц. П. Балталон

1. В чем заключаются задачи внеклассного чтения? Насколько и в чем зависит от него школьное учение?
2. Нельзя ли из-за достаточно большой нагрузки учащихся, вообще отказаться от такой работы, как внеклассное чтение?

Н-2. *“... Руководство литературным чтением состоит в правильных, постоянных беседах по поводу прочитанного. Такая проверка могла разумно направить и облегчить их (учеников) домашний труд, не ограничиваясь возложением на них формальной обязанности прочитать к известному сроку то-то и то-то. Если литературные чтения и беседы признаются большинством современных педагогов одною из важных задач общего образования юношества, преследующей эстетические, историко-литературные, образовательные и воспитательные цели, то эти чтения и беседы, не отстраняваясь на полумерах, следовало органически включить в общую систему преподавания и отвести им видное место среди учебных занятий”.* Ц. П. Балталон

1. Насколько логично заниматься проверкой внеклассного чтения школьников? Что означают правильные и постоянные беседы по поводу прочитанного в связи с внеклассным чтением?
2. Какие “эстетические, историко-литературные, образовательные и воспитательные цели” преследует внеклассное чтение?

3. Какое место в современном литературном образовании школьников занимает внеклассное чтение? Можете вы утверждать, что сегодня им отведено “видное место среди учебных занятий”?

Н-3. “... От души посоветую: литературу надо познавать конкретно. ... Как можно больше надо читать вне программы. Это даст человеку необычайно много, независимо от того, кем он впоследствии станет – инженером, летчиком – все равно. А что нужно читать из нашей литературы? Не надо читать литературу посредственную. Как бы ни криклива была обложка, ни тенденциозно ее название – такую литературу читать не надо. Подрастете, сами поймете. Но чтобы не испортить вкус в эти годы, основу вашего чтения должна составлять классическая литература”. М. А. Шолохов

1. Что означают слова “познавать конкретно” литературу?
2. Что может дать школьнику чтение “вне программы”? Какую роль в этом должно сыграть внеклассное чтение? Может быть, чтение “вне программы” нет необходимости направлять – “подрастете, сами поймете”?

Н-4. Отмечая примитивность критериев оценки восьмиклассниками поэтических произведений, учитель М. С. Тесемницина указывала в 1969 году как один “из путей преодоления” этого недостатка проведение в рамках внеклассного чтения “серии уроков, которые могут дать правильный подход к творчеству советских поэтов и в какой-то степени подготовят учащихся к восприятию поэзии Пушкина”.

1. В чем заключается основная задача уроков внеклассного чтения? Каким образом они связаны и вообще должны ли быть связаны с обычными уроками литературы?
2. Может ли чтение современных поэтов помочь учащимся в восприятии поэзии А. С. Пушкина? Если да, в чем вы себе эту помощь представляете?

Н-5. *“Особенность этих уроков внеклассного чтения, в отличие от тех, какие обычно проводятся в школе, в том, что их цель – не просто познакомить с творчеством того или иного поэта, а дать систему определенных знаний о специфике поэзии как одного из самых сложных видов искусства (насколько это возможно, конечно, учитывая уровень восприятия поэзии в данном классе и то количество часов, которые учитель найдет нужным выделить для этих уроков)”*. М. С. Тесемницина

1. Какие уроки внеклассного чтения, по вашим наблюдениям, “обычно проводятся в школе”? В чем основная цель таких уроков?
2. Вас не смущает цель уроков внеклассного чтения? Может быть, такую цель логичнее ставить перед уроками основного курса литературного образования?
3. Вы тоже считаете, что поэзия – это “вид искусства”? Если да, то в чем заключаются его основные отличительные признаки?
4. Составьте план урока по внеклассному чтению для учащихся 8–9 классов, на котором вам необходимо “дать систему определенных знаний о специфике поэзии”.

Н-6. *“Литературные и научные беседы имеют целью возбудить в учащихся охоту заниматься самостоятельно и навык излагать письменно и устно свои понятия о том или другом предмете среднеобразовательного курса. Беседы эти не должны иметь обязательного характера; они должны служить выражением свободного стремления высказать себя наряду с товарищами, обнаружить свои зарождающиеся убеждения и основанные на изучаемом материале мнения”*. Ц. П. Балталон

1. Какой характер должны носить “литературные и научные” беседы по внеклассному чтению, чтобы “возбудить в учащихся охоту заниматься самостоятельно”, чтобы в результате проведения таких бесед они приобрели “навык излагать письменно и устно свои понятия о том или другом предмете”?

2. Как вы понимаете мысль о необязательном характере бесед в рамках занятий по внеклассному чтению. Можете вы согласиться с этой мыслью? Если да, то расскажите о том, как вы представляете себе такую беседу.

Н-7. О беседах по внеклассному чтению: *“Темы могут быть избираемы или самими учащимися, или предлагаемы руководителями, но все избираемые или предлагаемые темы должны быть преимущественно научные...”*

Предмет занятий в беседах состоит:

а) в устном разборе заранее избранных и прочитанных учениками сочинений художественного или научного содержания и в происходящих по этому поводу прениях;

б) в чтении учениками собственных сочинений, научных сообщений и критических рецензий и в происходящих по этому поводу прениях; из числа собственных сочинений не исключаются и попытки учащихся в самостоятельном художественном творчестве;

в) в чтении художественных произведений русских и иностранных авторов и в происходящем по этому поводу обмене мнениями”. Ц. П. Балталон

1. Насколько целесообразно при проведении занятий по внеклассному чтению предлагать учащимся самим выбирать темы этих занятий? Что должны представлять собой “научные” темы занятий по внеклассному чтению? Приведите два-три примера таких тем.

2. Прокомментируйте, как представлен “предмет занятий в беседах” по внеклассному чтению? Можете вы, к примеру, согласиться с тем, что на таких занятиях допустимо, возможно чтение учащимися “собственных сочинений, научных сообщений и критических рецензий”, не исключая их попыток “в самостоятельном художественном творчестве”?

3. Применима ли предлагаемая методика проведения занятий по внеклассному чтению в современной школе (см. также задания Н-2, 6)?

Н-8. *“Внеклассное чтение создает необходимые предпосылки для изучения литературы на уроках. Это не фон, а основа литературного развития. Заинтересованность в изучении литературы не может возникнуть вне широкого читательского опыта. Этим объясняется частое опережение внеклассным чтением уроков литературы. В то же время внеклассное чтение стимулируется и направляется уроками литературы”.* В. Г. Маранцман

1. Каким должно быть внеклассное чтение, чтобы создавать “необходимые предпосылки для изучения литературы на уроке”?
2. Какой смысл имеет внеклассное чтение, опережающее уроки литературы? Каким образом программа такого опережающего чтения должна быть связана с программой основного литературного курса?
3. Как внеклассное чтение может стимулироваться и направляться уроками литературы?

Н-9. *“Общие импульсы во внеклассном чтении не должны приводить к нивелированию, стандартизации читательского вкуса и опыта. Их нетождественность – залог заинтересованного обмена впечатлениями на уроках внеклассного чтения. Свобода выбора книги для внеклассного чтения отражает реальное различие литературного развития и индивидуального своеобразия личности ученика. Для учителя внеклассное чтение – лучший способ проверки эффективности обучения, способности переноса знаний и умений, полученных на уроках, в сферу свободного общения с искусством”.* В. Г. Маранцман

1. Что представляют собой “общие импульсы во внеклассном чтении”? Как необходимо организовать внеклассное чтение учащихся, чтобы избежать тождественности, стандартизации их “читательского вкуса и опыта”?
2. Каким образом сочетаются “свобода выбора книги” и требование организации внеклассного чтения по заранее продуманной программе? Как учитель может разрешить это противоречие? Или противоречия вообще нет?

Н-10. *“Принцип отбора книг для внеклассного чтения меняется от средних к старшим классам. В 5–6 классах выбор определяется близкой темой или проблемой, в 7–8 – углублением в творчество изучаемого на уроках писателя. В 9–11 классах основой внеклассного чтения становится ассоциативный контрапункт, позволяющий ученику сопрягать исторически далекие и современные пласты культуры”.* В. Г. Маранцман

1. Если есть “принцип отбора книг для внеклассного чтения”, то насколько уместен тезис о свободе выбора книги для внеклассного чтения (см. задание Н-9)?

2. Покажите на примерах то, как выбор книг для внеклассного чтения “определяется близкой темой или проблемой” основного курса, “углублением в творчество изучаемого на уроках писателя”, а также тем, насколько произведения программы внеклассного чтения позволяют “ученику сопрягать исторически далекие и современные пласты культуры”.

Н-11. *О внеклассном чтении в 6 классе: “Продолжим разговор о творчестве Белова на уроке внеклассного чтения после рассказа Ф. Искандера “Тринадцатый подвиг Геракла” обсуждением рассказа “Мальчики”. Оба произведения о войне, на которую приходится детство писателей – начало жизни.*

... Первыми детскими воспоминаниями навеян и рассказ “Дождинки” – воспоминаниями о последствиях грозы, пронесшейся над русскими селениями, войны, опустошившей деревни, оставившей после себя слезы и горе. Можно предложить ученикам познакомиться с этим рассказом самостоятельно, впечатлениями от него поделиться на уроке”. М. А. Бондаренко

1. Насколько оправдано понимание внеклассного чтения, как своеобразного продолжения основного, обычного урока? Чем можно обосновать такое понимание?

2. Какую роль на уроке внеклассного чтения может играть обращение к биографическим подробностям жизни автора?

3. Какими впечатлениями после самостоятельного прочтения художественного текста могут поделиться шестиклассники? Что необходимо сделать учителю (и необходимо ли) для того, чтобы эти впечатления были более глубокими и продуманными?

Н-12. *“Рассказ “Мальчики” – о сверстниках В. Белова, о жизни в тылу, которой жил он сам и тысячи таких же ребяташек. Нынешние шестиклассники лучше увидят войну, глубже поймут ее через судьбы своих ровесников – героев рассказа (скажем о том, что четвероклассники военного времени – это их одногодки, поскольку в школу шли с восьми лет).*

Соседство с рассказом Ф. Искандера дает возможность построить работу с использованием сравнения. Ученики быстро найдут, чем перекликаются рассказы: урок арифметики, “медичка”, уколы, вызов самого смелого... Сходство ситуаций поможет понять, что само по себе событие это не исключительно, в центре внимания оказывается по иной причине.

Одинаковые ли вопросы осмысливают писатели? Похож ли настрой произведений? Увидим, что повествование у В. Белова напрочь лишено эпической размерности, спокойствия (оно и по объему меньше, а событиями насыщено предельно), оно все на грани чувств, оно максимально драматизировано”. М. А. Бондаренко

1. Как бы вы определили задачу урока внеклассного чтения по приведенному фрагменту? Чем, в таком случае, отличается обычный урок от урока внеклассного чтения?
2. Как вы поняли цели и задачи работы “с использованием сравнения” произведений разных писателей на одну и ту же тему? Есть ли смысл проводить такое сравнение на уроках внеклассного чтения?
3. Можете вы согласиться с тем, что “шестиклассники лучше увидят войну, глубже поймут ее через судьбы своих ровесников – героев рассказа”?

Н-13. *Об уроке внеклассного чтения в 8 классе на тему: “Серафим Саровский: “... Всюду сей данную тебе*

пшеницу. Сей на благо земле...”: “Цель урока – утверждение в сознании учащихся значения исторических связей с предшествующей жизнью своего Отечества, своего народа, глубокое восприятие ими гражданских и патриотических идей.

... В жизни этого великого старца удивительно то, как он в себе одном совместил самые трудные подвиги монашества: с детства отдавшись Христу, он прошел путь общежительного инока, далее пустынника, столпника, молчальника и затворника (объясняем учащимся смысл этих слов). Потом он стал старцем, то есть не отказался от руководства и попечения о всех, кто приходил к нему. В этом высочайшем подвиге и кончил он свое трудовое и праведное существование. С житием о Серафима учащиеся знакомятся по книгам: Поселянин Е. Сказание о святых вождах земли русской; Чичагов. Летопись Серафимо-Дивеевского монастыря; Жития и творения русских святых. М., 1999”. Ю. В. Шохина

1. Как вы поняли цель предлагаемого урока внеклассного чтения? Насколько эта цель соответствует и задачам внеклассного чтения, и целям литературного развития восьмиклассников вообще?

2. Какой необходимостью может быть вызвано и оправдано чтение житий святых на уроках внеклассного чтения в 8 классе? Какое продолжение такие уроки внеклассного чтения могут иметь на обычном уроке литературы?

Н-14. *Об уроке внеклассного чтения в 8 классе: “Житие – это биография святого. Святой – человек, своей жизнью угодивший Богу, официально причисленный церковью к лику святых. Цель жития – рассказ о жизни и подвиге святого, прославление памяти о нем как о необыкновенном человеке.*

... – Сегодня мы знакомимся с еще одним славным именем. Это человек, живший в нашем Дивееве и тоже прославивший землю русскую своим подвижническим трудом – Серафим Саровский. Если на прошлом уроке мы познакомились с очерком Б. Зайцева о Сергии

Радонежском, то к сегодняшнему уроку вы читали о Серафиме Саровском. Что же мы узнали из прочитанного? Как возник Саров, место, где мы с вами живем?.. – Как вы думаете, случайно ли наша родина получила такое название – Дивеево? Корень этого слова чувствуете?..

Жизнь и подвиг Серафима Саровского самым тесным образом связаны с дивеевской землей. Даже долгие годы насильственного уничтожения всякой памяти о нем не смогли повергнуть в забвение это имя.

– Что более всего поразило, удивило вас в этом человеке, в рассказе о его судьбе?” Ю. В. Шохина

1. Какова цель беседы на уроке внеклассного чтения, которая проводится по приведенным вопросам и с такими комментариями учителя?
2. Какое отношение такой урок может иметь к программе по литературе в 8 классе, к задачам литературного развития школьников? Может быть, уроки внеклассного чтения вообще не должны быть связаны с основным курсом литературы?

Н-15. *Учитель А. С. Морасева предлагает изучение поэмы А. Т. Твардовского “По праву памяти” в выпускном классе на уроках внеклассного чтения. Приведем фрагмент ее краткого вступительного слова: “Мы с вами знаем, что в поэтических произведениях на первый план выступает лирический герой, его образ, его позиция, что художественный образ всегда историчен: он отражает то время, в которое помещает его автор и которое им осмысливается. Поэтому наш сегодняшний разговор будет о времени и о том, как воспринимает его лирический герой поэмы и как, в свою очередь, время формирует его, о социальной ответственности каждого, о такой жизненной позиции, которая называется г р а ж д а н с к о й ”.*

1. С чем связано и насколько логично изучение поэмы А. Твардовского “По праву памяти” на уроках внеклассного чтения?
2. Можно ли, на ваш взгляд, по приведенному фрагменту судить о том, каковы цели предлагаемого урока внеклас-

сного чтения? Будут ли понятны эти цели учащимся после такого вступительного слова? Насколько поставленные учителем цели соответствуют предназначению внеклассного чтения и задачам литературного образования учащихся выпускного класса?

Н-16. *В связи с изучением поэмы А. Т. Твардовского "По праву памяти" на уроке внеклассного чтения А. С. Морасева проводит такую беседу с учащимися: "Обратимся к эпиграфам урока. Как вы понимаете слова Д.С. Лихачева о том, что "память активна"? Разделяете ли вы это утверждение? Можете ли вы на опыте старших поколений, на своем опыте, на опыте художественной литературы доказать, что память способна противостоять уничтожению временем? Убеждает ли поэма Твардовского в справедливости мысли Д. С. Лихачева?*

- Как вы думаете, почему эпиграфом к нашему уроку взяты и слова Твардовского: "Я жил, я был - за все на свете я отвечаю головой"? Что мы можем сказать о позиции поэта, судя по этому поэтическому заявлению?"
А.С. Морасева

1. Какова, на ваш взгляд, роль эпиграфа, обращением к которому начинается изучение поэмы А.Т. Твардовского "По праву памяти"?

2. Целесообразно ли, по вашему мнению, изучать это произведение на внеклассном чтении? Соответствуют ли предлагаемые учителем вопросы целям и задачам внеклассного чтения? Аргументируйте ответы.

Н-17. *"Обратим внимание на время создания поэмы: 1966-1969 годы — и время ее появления в печати — февраль 1987 года. О чем это вам говорит? Почему поэма не была напечатана при жизни Твардовского?*

— Какие факты биографии легли в основу поэмы?

— О каких былях и о какой самой большой плате говорит поэт во вступлении? Чем вызвано его стремление к "живым и павшим вознестись"?

— Во вступлении читаем о сторожевом знаке, который верно служит поэту на его поэтическом пути. Что это за сторожевой знак, который не позволяет кривить душой, является "залогом речи нелукавой", заставляет, "чтоб слову был двойной контроль"?" А. С. Морасева

1. Как вы считаете, на выяснение каких особенностей поэмы А.Т. Твардовского направлена предлагаемая беседа? Насколько логичной и последовательной представляется вам такая направленность, даже если судить всего лишь по приведенному эпизоду урока (см. также предыдущее задание)?

2. Какой, на ваш взгляд, должна быть деятельность учащихся на уроке? Что вы можете предложить для того, чтобы эта деятельность была и более разнообразной, и более целенаправленной в плане постижения авторского замысла поэмы?

Н-18. Урок внеклассного чтения А. С. Морасева завершает таким словом учителя: "Читая поэму А.Твардовского, следуя за его мыслью, разделяя его чувства, мы убедились: все мы в долгу перед прошлым и будущим, каждый из нас отвечает за свое время, которое это будущее готовит. Поэма Твардовского — живая боль о времени, когда внушалось: "Предай в пути родного брата... и зверствуй именем вождя", а "рукоплесканья в честь отца народов" заглушали боль народа.

Чтобы этого никогда не повторилось, мы должны знать правду, какой бы горькой она ни была: слишком велика плата "за эти были" — миллионы погибших, искалеченные судьбы оставшихся в живых. Память, убеждает нас поэт, должна уберечь от повторения страшных ошибок.

Жизненное кредо Твардовского — отвечать за все, поэтическое — правда; за лирическим героем поэмы встает образ поэта-гражданина. Он учит нас милосердию, высокой нравственности, гражданственности, учит быть "людьми из тех людей, что людям, не пряча глаз, глядят в глаза".

1. Можно ли по этому заключительному слову учителя судить о том, какие особенности художественного текста были предметом рассмотрения, анализа на уроке внеклассного чтения? Если да, то какие именно?

2. Соответствует ли предлагаемый урок (см. также задания Н-15, 16, 17) целям и задачам внеклассного чтения? Как бы вы (по какому плану и в каком аспекте) провели урок внеклассного чтения по поэме А. Т. Твардовского "По праву памяти"?

Н-19. *Учитель М. А. Христенко рассказывает об уроке внеклассного чтения по повести Н. В. Гоголя "Невский проспект" в 7¹ классе: "В самом начале урока во вступительном слове учитель напомним ученикам, что Петербург как символ могущества России и ее неуязвимой славы был воспет еще поэтами XVIII века. Пушкин изобразил Петербург в романе "Евгений Онегин" и в поэме "Медный всадник" как город русской славы и в то же время город социальных контрастов. Тема Петербурга, наметившаяся в творчестве Пушкина, была расширена и углублена Гоголем. Белинский писал: "Такие пьесы, как "Невский проспект" ... могли быть написаны не только человеком с огромным талантом и гениальным взглядом на вещи, но и человеком, который при этом знает Петербург не понаслышке".*

1. В чем смысл того напоминания, которое делает учитель в связи с темой Петербурга в русской литературе? Может ли вступительное слово учителя на уроке внеклассного чтения по повести "Невский проспект" быть иным? Если да, каким было бы ваше вступительное слово?

2. Каким образом процитированные слова В. Г. Белинского можно использовать в дальнейшем разговоре о повести Н. В. Гоголя? Предложите пути обращения учителя к этим словам при анализе "Невского проспекта".

Н-20. *М. А. Христенко замечает в связи с повестью Н. В. Гоголя "Невский проспект": "Если этому уроку*

уже предшествовали уроки внеклассного чтения в 5–6 классах, по повестям, имеющим общее название “Вечера на хуторе близ Диканьки”, то можно вспомнить вместе с учениками, что образ северной столицы впервые возник в творчестве Гоголя еще в повести “Ночь перед рождеством”. Картина Петербурга, увиденная глазами кузнеца Вакулы, отличается выразительностью, поэтому можно предложить кому-то из учеников выучить один отрывок наизусть или прочитать его выразительно. Вступительное слово учитель закончит тем, что созданный в “Петербургских повестях” образ города не раз появится в “Мертвых душах”.

Расскажет учитель или специально подготовленный ученик и о творческой истории “Петербургских повестей”.

1. Какой (по типу) программой внеклассного чтения пользуется учитель, если уроку по повести “Невский проспект” “предшествовали уроки внеклассного чтения в 5–6 классах”, также обращенные к гоголевским произведениям? Дайте характеристику такому типу программы, отметив достоинства и, если имеются, недостатки.
2. С какой целью учитель “вместе с учениками” вспоминает на уроке о том, когда и как “образ северной столицы впервые возник в творчестве Н. В. Гоголя”?
3. В чем цель рассказа о творческой истории произведения на уроке внеклассного чтения?

Н-21. *“Подготовительная работа начинается задолго до урока: ученики получают задание прочитать повесть “Невский проспект”, думают над вопросом, какое впечатление произвела на них повесть Н. В. Гоголя; готовят иллюстрации.*

Урок по повести “Невский проспект” мы назвали “Все обман, все мечта, все не то, чем кажется”. Это не только главная мысль этой повести – она развивается во всех последующих произведениях петербургского цикла”. М. А. Христенко

1. Как вы поняли то, в чем цель предлагаемой подготовительной работы по повести “Невский проспект”? Насколько интересным и мотивирующим будет для учащихся вопрос, над которым предлагается им подумать? В чем смысл подготовки учащимися иллюстраций к повести Н. В. Гоголя?
2. Насколько логично и оправдано приведенное определение (название) урока по повести Н. В. Гоголя “Невский проспект”?

Н-22. М. А. Христенко предлагает такую форму работы на уроке внеклассного чтения по повести Н. В. Гоголя “Невский проспект”: “Задания учитель распределяет по группам, чтобы легче было вовлечь ребят в беседу: высказываться будут те, кто основательно прочитал повесть, подумал над ее содержанием.

Первая группа, читая текст, объясняет значение словосочетаний и отдельных слов (например, “меркантильный интерес”, “всеобщая коммуникация”, “фантасмагория” и др.); готовит выразительное чтение отрывков, в которых обличается двойственность Невского проспекта...

Вторая группа готовит рассказ о трагедии художника Пискарева. В центре внимания такие проблемы: принадлежность Пискарева к “исключительному сословию” – “художник Петербурга”; его основные качества; отношение к своей работе; его влюбленность в красоту; болезненные переживания, связанные с противоречием идеала и действительности. Учащиеся отвечают на вопросы: “Чем трогает читателя судьба Пискарева? Как относится автор к российской действительности?”

1. Правильно ли, если на уроке внеклассного чтения по повести “Невский проспект” “высказываться будут те, кто основательно прочитал повесть, подумал над ее содержанием”? Чем в таком случае будут заниматься те, кто прочитал ее не основательно или не прочитал вовсе?
2. В чем смысл разделения класса на группы, которым дают разные задания? Прокомментируйте задания обеим группам.

¹При десятилетнем образовании (1989 г.).

Какой группе досталось более увлекательное и более продуктивное (с точки зрения постижения смысла произведения) задание?

3. Отличаются ли уроки внеклассного чтения от обычных уроков литературы, если судить по описанному занятию по повести Н. В. Гоголя "Невский проспект" (см. также задания Н-19, 20, 21)? Если да, то в чем эти отличия?

Н-23. *Методист Н. Н. Осанова пишет об уроке внеклассного чтения в 7 классе: "Рассказ А. И. Куприна "Тапер" продолжает цикл рождественских рассказов русских писателей.*

Мы отводим на него два урока.

— Итак, рассказ прочитан самостоятельно. Что, по вашему мнению, объединяет рассказы А. И. Куприна и Л. Андреева "Ангелочек", о котором мы уже говорили? В чем разница?

— Как писателю удастся передать атмосферу праздника?

— Почему мы не остаемся равнодушными к маленькому пианисту, к его дальнейшей судьбе?

— О чем заставляет задуматься нас писатель?

Работа над содержанием. Выясним, почему рассказ назван "Тапер", как ребята понимают значение этого слова.

— Где происходит действие рассказа? Что мы узнаем о семействе Рудневых? Описанию семьи уделяется много места в рассказе: она хлебосольная, отец любил, чтобы в доме было много гостей, не скупился на угощение, был радушным, добрым хозяином, любил музыку и знал в ней толк. В семье было много детей. И друзья любили бывать в этом доме, так как им всегда были здесь рады.

Делаем вывод, что это экспозиция рассказа".

1. Прокомментируйте логику системы вопросов. Что является предметом основного внимания на уроке по рассказу А. И. Куприна? Насколько такое определение предмета анализа оправдано?

2. Есть ли в приведенном фрагменте свидетельства о том, что это урок внеклассного чтения в 7 классе? Есть ли у него какие-либо отличия от обычного урока литературы? Если да, то какие именно?

Н-24. Учитель О. С. Минеева рассказывает об уроке внеклассного чтения на тему “Пейзаж в рассказе А. П. Чехова “Попрыгунья” (10 класс): “Словарь. А *propos* (фр.) – кстати; гармония – согласованность, стройность в сочетании чего-нибудь; минорное – грустное (настроение); мажорное – веселое, приподнятое (настроение); контраст – противопоставление.

Вступительное слово. Антон Павлович Чехов очень любил природу. Будучи гимназистом, он проводил летние каникулы за городом у знакомых, родственников. Там он ходил удить рыбу, наслаждаться деревенской тишиной и запахом сена. В университетский период своей жизни Чехов выезжал на отдых в дачные места. Ему нравилось совершать вечерние прогулки и наблюдать ночью, как блестит река при лунном свете. Позже Чехов предпринял поездку на Сахалин. Природа острова поразила его своей красотой, необычностью. Потом в Крыму и в далекой Италии Антон Павлович любовался тихой картиной южной природы.

Предлагаю ребятам послушать музыкальный отрывок из произведения Э. Грига, современника Чехова, “Минувшие грезы”.

Ребята отмечают минорный характер музыки, меланхолические нотки”.

1. Какова роль словаря, предлагаемого учителем к данному уроку внеклассного чтения? Есть ли необходимость давать десятиклассникам значение таких слов, как гармония, минорное, мажорное, контраст?

2. Каково назначение приведенного вступительного слова учителя? Можно ли по нему определить цели урока? Насколько это слово соответствует возрастным особенностям литературного развития десятиклассников и их литературным интересам?

3. Каково предназначение музыки Э. Грига на уроке? Каким образом можно будет обратиться к ней позже и с какой целью?

Н-25. *О. С. Минеева пишет об уроке внеклассного чтения в 10 классе (рассказ А. П. Чехова "Попрыгунья"):* "Рассмотрим, как связан пейзаж с переживаниями и мыслями героев рассказа "Попрыгунья" (IV и V главы), роль пейзажа в психологическом анализе действующих лиц.

Примерные вопросы для беседы. 1. Какими художественными средствами автор добивается описания прекрасной июльской ночи? 2. Проследите, соответствует ли настроение природы настроению героев. 3. Какими видит читатель Ольгу Ивановну и Рябовского? Как характеризуют героев их желания, мысли, мечты? 4. С какой целью автор использует прием контраста? 5. Какое значение имеет повторение слова "голая"?"

1. Что такое психологический анализ действующих лиц в художественном тексте? Дают ли предлагаемые "вопросы для беседы" возможности для проведения такого анализа? Если да, то в чем эти возможности?

2. Соответствует ли предлагаемое направление работы над художественным текстом целям и задачам внеклассного чтения в 10 классе?

Н-26. *Учитель Т. И. Бабурова в связи с изучением в 10 классе обзорной темы, связанной с журналом "Современник" как передовой трибуной общественной борьбы XIX века, предлагает проведение уроков внеклассного чтения по публикациям в современных литературно-художественных журналах:* "При этом... планирование будет исходить не от учителя, а от самих учащихся. Обращаюсь к ученикам: "Скажите, а что вам известно о позициях сегодняшних журналов? Назовите их". Звучит несколько названий, но не тех, что я имею в виду. Тогда прошу записать вопросы для обдумывания (есть у нас

такая форма работы): а сегодня журналы - трибуна? Сегодня журналы борются за что? Какие журналы читают в вашей семье?

Большинство не могут сразу ответить на мои вопросы, но в результате обсуждения рождается совместная идея (и это очень важно, что совместная): нужен семинар!"

1. Как вы думаете, в чем смысл организации внеклассного чтения в 10 классе на материалах публикаций современных журналов? Целесообразно ли вообще обращение к журналам XX века при изучении обзорной темы, связанной с журналом "Современник" как передовой трибуной общественной борьбы XIX века? Аргументируйте свое мнение.

2. Почему, на ваш взгляд, для учителя очень важно то, что идея урока-семинара по внеклассному чтению была совместной?

Н-27. "... В моем классе двадцать учеников. Разделились на пары, и десять пар стали одновременно "работниками редакции" избранного ими журнала. Нам очень помогли некоторые элементы деловой игры, ведь от ребят требовалось перевоплощение. Остановили свой выбор на журналах "Октябрь", "Москва", "Новый мир", "Дружба народов", "Нева", "Знамя", "Молодая гвардия", "Наш современник", "Юность". К моменту начала работы на каждого приходилось по 8-9 номеров за 1988 год. Я понимала, что работа предстоит большая, и потому решила дать на подготовку не менее двух месяцев". Т.И. Бабурова

1. Какого характера должна быть предварительная подготовительная работа, чтобы предлагаемый семинар (с элементами деловой игры) действительно стал уроком внеклассного чтения? Расскажите о том, как вы представляете себе формы, направления этой работы.

2. Как вы считаете, не слишком ли большой получается нагрузка на одного ученика (8-9 журналов), даже если на подготовку отводится "не менее двух месяцев"? Обоснуйте свое мнение.

Н-28. *Т. И. Бабурова рассказывает о подготовке урока-семинара внеклассного чтения по публикациям в журнальной периодике: "С учащимися выработали некоторые рекомендации о том, как читать журнал, как готовить и провести его обзор. Вот, например, некоторые из этих рекомендаций: "Делая выписки, не забывай точно указывать номер журнала, страницу, автора; после предварительного просмотра журналов определи, какие разделы будешь изучать в первую очередь, о чем хотел бы рассказать товарищам; выясни у одноклассников, нет ли в их журналах (особенно в разделе критики) полезного тебе при подготовке к сообщению".*

Были определены и задачи чтения: Как оцениваете позицию журнала? Как вы думаете, продолжает ли журнал традиции лучших российских журналов?

Интересен ли ваш журнал? Чем? Какие разделы наиболее удачны, с вашей точки зрения? Какие воспринимать было трудно? Как вы думаете, почему?

Что порекомендуете прочитать всем? Что не понравилось из публикаций? Почему?"

1. Насколько полезна предлагаемая десятиклассникам работа? Сообщает ли она что-либо принципиально важное, ценное для осознания ими таких явлений, как художественное произведение, творчество писателя, литературно-художественный процесс?

2. Доступно ли учащимся 10 класса такое самостоятельное прочтение не одного или нескольких произведений, а подборки журналов, с разными разделами, рубриками, жанрами, авторами? Какую роль в таком прочтении должны сыграть совместно выработанные рекомендации о том, как читать журнал и поставленные учителем задачи чтения?

3. Могли бы вы вообще назвать предлагаемую форму работы уроком-семинаром по внеклассному чтению (см. также задание Н-25)?

Н-29. *Т.И. Бабурова, рассказывая о своем уроке-семинаре внеклассного чтения по публикациям в текущей журнальной периодике, замечает: "Для успешного выступления необходимо было составить небольшой*

план сообщения, отобрать из прочитанного существенное, яркое, значимое, сделать выписки, пометки, продумать цитаты. Всем было ясно, что рассказ должен быть интересным, живым, проблемным. Два человека представляют журнал, но их выступления должны быть связаны воедино. Непросто добиться, чтобы сообщение слушалось, воспринималось с интересом, но учащиеся это предусмотрели: в процессе сообщения они менялись ролями, цитировали, иллюстрировали, проза сменялась поэзией, критика — драматургией и т.д.

С самого начала подготовки я решила, что не буду ограничивать выступающих во времени, пусть ребята покажут все, что могут, но требования к устному высказыванию мы еще раз обсудили. Готовя сообщения, решили использовать наглядность: каждая "редакция" к семинару оформляла своеобразную рекламу "своего" журнала. Цель проста: агитация за журнал. Я так и определила: если после рассказа и изучения афиши захочется подписаться на "ваш" журнал, вы своего добились".

1. На что направлена предварительная подготовка учащихся к выступлениям на уроке-семинаре? Как вы думаете, какова должна быть роль учителя в составлении плана выступления, отборе необходимого материала и т.д.? Или лучше предоставить учащимся в данном случае полную самостоятельность? Аргументируйте свое мнение.

2. Насколько, по вашему мнению, оправдано на предлагаемом уроке-семинаре отсутствие ограничений во времени для выступления? Разве это не является одним из принципиальных требований "к устному высказыванию"? Обоснуйте свою позицию.

3. Как вы думаете, какое продолжение предлагаемый урок-семинар может иметь на обычных уроках литературы в X классе? Насколько справедливо, на ваш взгляд, определение такой формы работы, о которой рассказала Т. И. Бабурова (см. также задания Н-26, 27, 28), как урока-семинара по внеклассному чтению? Если вы не согласны с таким определением предлагаемой формы работы, дайте свое.

Н-30. *“Навеки – девятнадцатилетние”* – книга о бессмертии поколения, сражавшегося у Сухиничей, Ржева, Сталинграда. Ее целесообразно рассматривать на уроках внеклассного чтения в старших классах...

Чтение повести требует от юного читателя большого внимания и напряжения. Поэтому работу в классе предваряют задания-вопросы. Они должны вызвать возникновение ассоциаций, актуализировать жизненный и эстетический опыт учащихся, обеспечить их познавательную активность, например:

Какие произведения поэтов и прозаиков возникли в памяти при чтении повести *“Навеки – девятнадцатилетние”*?

Подберите стихи, созвучные настроению, мысли как всей повести, так и отдельным главам, сценам, эпизодам”. Л. Т. Пантелеева

1. Чем определяется целесообразность обращения к повести Г. Бакланова *“Навеки – девятнадцатилетние”* на уроках внеклассного чтения в старших классах?

2. Какими должны быть вопросы-задания, предваряющие работу с повестью в классе, чтобы эта работа была продуктивной и интересной? Являются ли такими предлагаемые вопросы-задания? Разработайте свои вопросы и задания по этому произведению.

Н-31. *О работе по повести Г. Бакланова “Навеки – девятнадцатилетние” на уроках внеклассного чтения: “В нашей практике философское содержание повести анализировалось двумя путями, которые определялись подготовленностью каждого классного коллектива к серьезному разговору.*

Первый путь – сообщения учащихся: “Тема войны и истории в размышлениях Володи Третьякова”, “Проблемы исторической памяти в повести “Навеки – девятнадцатилетние”.

Цель первого сообщения – показать, как вчерашний школьник, девятнадцатилетний лейтенант многого объяснить еще не может, но понимает, что объяснение кроется не в опыте одного, а в действиях тех миллио-

нов, усилиями каждого из которых приближается победа. Третьяков осознал, что и он, и неизвестный солдат, сидящий в окопе, и Несруллаев, и Ройзман, и Старых, и мальчик-летчик, погибший в плену, и многие другие, имя которым – народ, есть та сила, что пишет историю. Так мысль Третьякова подключается к народной мысли”. Л. Т. Пантелеева

1. Какие достоинства предлагаемого пути анализа повести Г. Бакланова? Каким может быть участие остальных школьников в работе на уроке внеклассного чтения, где заслушиваются сообщения двух учащихся?
2. Какой характер должно носить сообщение, цели которого изложены учителем? Не получается ли, что такое сообщение может быть сведено к пересказу содержания повести? Как этого можно избежать?
3. Какими вам представляются цели второго сообщения?

Н-32. *Л. Т. Пантелеева рассказывает, что второй возможный путь изучения повести Г. Бакланова “Навеки – девятнадцатилетние” – это “коллективное обсуждение размышлений Третьякова: V–VI главы – о смерти и необратимости прошедшего; XII – о причинах возникновения войн; XXI – об общем счете войны и бесценности человеческой жизни. Обсуждение философского содержания повести направляется вопросами: Какие мысли одолевали Третьякова? Как философские размышления вводятся в текст повести? Как они характеризуют юного лейтенанта? Как они соотносятся с нашим сегодня?”.*

1. Как вы представляете такую форму работы в классе, как “коллективное обсуждение размышлений” героя литературного произведения? Насколько оно целесообразно на уроках внеклассного чтения?
2. Какой из предложенных путей анализа повести Г. Бакланова (см. также задания Н-30, 31) считаете вы более интересным и методически оправданным?
3. Отличаются ли принципиально, судя по приведенным фрагментам, занятия по внеклассному чтению от обычных

уроков литературы (см. также задания Н-30, 31)? Если да, то в чем эти отличия?

Н-33. *“В начале учебного года мной был проведен вводный урок внеклассного чтения “Мой читательский выбор”. О проведении урока было объявлено заранее. Решено было провести занятие в школьной библиотеке. Ученикам был предложен план урока, по которому предполагалось проводить беседу (а также был дан список литературы для самостоятельного чтения...)...*

Перед уроком учащиеся оформили выставку книг по современной советской литературе. Эпиграфом к уроку стали слова: “Книга – ваш друг и учитель”.

Первая часть урока была посвящена рекомендации книг: я рассказала о роли литературы в нашей жизни, о современной советской литературе, о путях ее развития, назвала наиболее значительные темы... Затем я назвала имена писателей и коротко рассказала о произведениях, которые станут предметом изучения на специальных уроках... После этого библиотекарь сделала обзор выставки книг, представила книги, имеющиеся в школьной библиотеке, и напомнила учащимся, как правильно пользоваться каталогом, как выбрать нужную книгу, сделать о ней запись. В свою очередь ученики рассказали о том, какую роль в их жизни играет книга. Несколько учеников рассказали о произведениях современной советской литературы, которые им больше всего понравились”. В. А. Асратян

1. Как вы поняли, в чем цели и задачи проведения такого вводного урока по внеклассному чтению? Как понимает учитель, если судить по данному уроку, цели и задачи самого внеклассного чтения?

2. Каким мог бы быть сегодня ваш рассказ о роли литературы в нашей жизни, о современной литературе, о путях ее развития? Как бы вы определили в своем рассказе наиболее значительные темы современной литературы?

3. Предложите свой вариант проведения вводного урока по внеклассному чтению в 8 или в 9 классе.

14. ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА ПО ЛИТЕРАТУРЕ

О-1. О филологическом классе: “Во внеурочной работе главный акцент ставится на создание условий для самостоятельного поиска, для реализации творческого потенциала ребят. Во внеурочных формах работы мы стараемся создавать атмосферу радости, праздника, игры. Здесь освоение профессиональных навыков должно сочетаться с эмоциональной разрядкой, столь необходимой ребятам, работающим в весьма напряженном учебном режиме”. Н. Л. Лейдерман

1. Какие формы внеурочной работы по литературе вы знаете? Какими должны быть эти формы, чтобы создавать условия “для самостоятельного поиска, для реализации творческого потенциала ребят”?
2. Для внеурочной работы обязательна атмосфера “радости, праздника, игры”? Если да, то каким образом и за счет чего эту атмосферу можно создать?

О-2. “На занятиях кружка мы познакомились с историей театра, основными понятиями, терминами. Побывав на экскурсиях в театре, ребята узнали об его устройстве, познакомились с основными цехами, поняли, что для создания спектакля необходимы люди самых различных специальностей, что спектакль – произведение коллективное, требующее от каждого высокой сознательности и дисциплины. Просмотры спектаклей и их обсуждение заставили кружковцев задуматься над многими проблемами. Знакомство с работой профессиональных актеров помогло понять, что сцена – это волшебным образом преображающееся пространство, в котором оживают персонажи пьес”. Т. В. Смелова

1. Насколько логичными представляются вам такие формы работы в драматическом кружке? Какое продолжение эта работа может иметь на уроке литературы?
2. Какими могут быть формы знакомства с театром, его устройством и спецификой в том случае, если посетить сам театр нет возможности?

О-3. В драматическом кружке «работа должна строиться таким образом, чтобы можно было познакомить ребят с азами актерского и режиссерского мастерства.

От небольших сценок, инсценировок мы перешли к созданию небольших спектаклей. Так, в первый год работы кружка был поставлен спектакль по сказке В. Катаева «Цветик-семицветик», а в девятом классе ребята уже сумели сыграть водевиль В. Соллогуба «Беда от нежного сердца». В результате кропотливой работы кружковцы были подготовлены к встрече с русской классикой и смогли в том же девятом классе участвовать в подготовке сцен из комедий Фонвизина, Грибоедова, Гоголя.

Опыт показывает, что ставить эти пьесы полностью в школе не следует: и исполнители еще не готовы к подобным нагрузкам, и юные зрители не способны «высидеть» спектакль из 5 актов». Т. В. Смелова

1. Каким образом можно познакомить членов драматического кружка «с азами актерского и режиссерского мастерства»? В чем смысл такого знакомства?
2. Насколько оправдано обращение школьного драматического кружка к произведениям, далеким от школьной программы (к примеру, к названной пьесе В. Соллогуба «Беда от нежного сердца»)?
3. Какое продолжение на уроке литературы могут иметь указанные формы работы драматического кружка?

О-4. «Мы показывали в год один спектакль (например, в десятом классе это была одноактная комедия А. Н. Островского «Праздничный сон – до обеда») и готовили один-два литературно-драматических ве-

чера, где рассказывали о творчестве лучших драматургов, показывали отрывки из их пьес. В девятом классе это был вечер “Три шедевра” (“Недоросль”, “Горе от ума”, “Ревизор”), в десятом – “Страницы творчества А. Н. Островского” и “Чехов – драматург”. Не следует на год планировать больше двух-трех подобных мероприятий: опыт многих учителей показывает, что на подготовку литературно-драматического вечера уходит 3–4 месяца, на подготовку одноактной пьесы – более четырех месяцев. Плохо, наспех подготовленное мероприятие не вызовет ни интереса, ни сопереживания происходящему на сцене, напротив, в самый неподходящий момент в зале могут засмеяться, и исполнители получают неизгладимую душевную травму”. Т. В. Смелова

1. Как вы представляете себе подготовку литературно-драматического вечера в течение 3–4 месяцев? Можно ли какие-то элементы такой подготовки проводить на уроке литературы? Если да, то какие именно?

2. Какие формы деятельности драматического кружка (и из названных учителем, и известные вам) могут и должны быть использованы на уроке литературы? Что они дают такому уроку?

0-5. “Сначала на заседаниях кружка рассказываю нужные сведения об авторе, особенностях его творчества, его героях. После этого начинаем первоначальную читку по ролям, но это именно читка, а не исполнение ролей, так как еще не оформлено “общение” персонажей и правильные интонации ребята сразу взять не могут. Читка необходима для того, чтобы ребята осознали события, их связь между собой, представили, где и при каких обстоятельствах происходит действие.”

Затем начинается работа над мизансценой, в ходе которой ребята должны произносимые реплики связать с действиями на сцене, с пластикой, мимикой, позами, жестами. Именно в работе над мизансценой начинает оформляться “общение” персонажей друг с другом, идет

работа не только над “внешним” действием (движение событий), но и над “внутренним” действием (мысли, переживания героев, изменение их внутреннего состояния в связи с происходящими событиями). Юные артисты должны помнить, что надо вести себя на сцене естественно, смотреть в глаза друг другу и каждую реплику других действующих лиц воспринимать так, словно слышат ее впервые. Но главное, они должны понять, что все поступки их персонажа – это результат его воспитания, его переживаний, чувств, мыслей, его отношения ко всему окружающему (внутреннее действие). Юные исполнители знают и то, что в основе пьесы лежит конфликт, поэтому во время работы над сценой мы стараемся разобраться, во имя чего и между кем и кем ведется борьба, как в этой борьбе проявляют себя герои” Т. В. Смелова

1. Целесообразно ли обращение руководителя драматического кружка к сведениям об авторе пьесы, особенностям его творчества, своеобразию его героев? Не превращается ли таким образом кружок в разновидность урока литературы?
2. Насколько, если судить по рассказу, активное участие школьников в работе драматического кружка зависит от их историко- и теоретико-литературной подготовки?
3. Предложите возможные формы использования на уроке литературы навыков и умений, полученных учащимися в результате их работы в драматическом кружке.

О-6. “... Как правило, внепрограммная работа учителя-словесника – это литературный кружок. Так сложилось исторически, и, как всякое явление, это имеет свои плюсы и свои минусы. Нас всегда тревожило, что в кружок идут ребята, у которых литературные способности уже так или иначе пробуждены, и участие их в кружке увеличивает разрыв между ними и основной массой класса, создает у них иллюзию превосходства и прочие пороки элитарного самоощущения. А те, кто не участвует в работе кружка, чувствуя превосходство своих товарищей, либо вступают в полемику типа “Физики или лирики?”, либо уходят в глубокое

душевное подполье. Кружок очень редко становится цементом для сплочения, объединения коллектива, и, как правило, таких задач он перед собой и не ставит. И только тогда, когда кружок, так или иначе, становится работой всех, он, переставая быть “кружком”, объединяет весь коллектив вокруг общего дела”. Н. Р. Бершадская, В. З. Халимова

1. Можете вы согласиться с тем, что литературный кружок “увеличивает разрыв” между его членами и “основной массой класса”? Есть ли возможности преодоления в кружковой работе пороков элитарного самоощущения? Если да, то какие это возможности?
2. Можете вы согласиться с пониманием литературного кружка как средства “для сплочения, объединения коллектива”? Какие цели должны быть у работы кружков в школе?
3. Как вы представляете себе кружок, который стал “работой” всего класса? Чем в таком случае могут заниматься его участники? Можно ли вообще использовать понятие кружок, когда его членами является весь класс?

О-7. “Учителя используют литературное краеведение как на уроках, так и во внеклассной работе (литературно-краеведческие клубы, экскурсии по литературным местам нашего края, выставки “Брянщина литературная”, читательские конференции и литературные вечера, посвященные писателям-землякам).

Учителя-словесники области используют любую возможность, чтобы проследить то, как тот или иной писатель касается жизни нашего края. Изучая “Записки охотника” Тургенева в 9 классе, учительница Карачевской школы имени Горького предлагает тему исследования “Тургенев в Карачеве”. Учащиеся с увлечением готовятся к сообщению по теме и узнают, что знаменитый писатель не раз бывал в Карачеве (охотился в его окрестностях), что улица, где он останавливался на ночлег, названа его именем, что в рассказах “Льгов”, “Лес и степь”, “Хорь и Калиныч” – некоторые герои и картины жизни взяты из карачевской действительности”. С. С. Синайская

1. Как вы представляете работу литературно-краеведческого клуба? Что в такой работе вы назвали бы главным, определяющим?

2. Что сообщает пониманию учащимися изучаемых произведений или творчества писателя в целом обращение учителя к литературному краеведению (как, например, в случае с пребыванием И. С. Тургенева в Карачеве и изучением его "Записок охотника")? Как заниматься литературным краеведением, если в ваших местах не жили и не бывали писатели?

О-8. "Литературное краеведение не только развивает эстетическую культуру, учит понимать прекрасное, но и помогает выполнять почетную задачу сельской школы – привитие любви к родной земле, ориентацию на сельскохозяйственные профессии..."

Школа носит имя выдающегося советского поэта Николая Рыленкова, который считает труд хлебороба самым благородным, дающим человеку нравственное удовлетворение:

*Любовь к земле, как предков дар бесценный,
Я бережно храню в душе моей.*

Стихи поэта часто звучат в школе не только на уроках литературы, но и биологии, географии, ботаники. Они раскрывают перед учащимися поэзию земледельца, пробуждают уважение к труженикам полей, вызывают стремление связать свою жизнь с прекрасной профессией хлебороба.

Несомненную ценность в профессиональной подготовке учащихся представляют повести Н. Рыленкова "У разоренного гнезда", "Волшебная книга", которые предлагаются учащимся на уроках внеклассного чтения. Никто из юных тюнинцев не остается равнодушным и к повести "Дорога уходит за околицу", ведь вторая часть этого автобиографического произведения – "Тюнинские рощи". Само название этой повести действует на школьников завораживающе. Эта повесть особенно интересна для тех, кто мечтает о профессии учителя" С. С. Синайская

1. Как вы поняли цели литературного краеведения, если судить по приведенному рассказу?
2. Какие еще цели могут стоять перед литературным краеведением, кроме профессиональной ориентации учащихся? Как эти цели могут соотноситься не только с программой по внеклассному чтению, но и с основными уроками литературы?

О-9. *Об организации клуба книголюбв в школе: “Лучшие читатели (по 5–6 человек от класса), победители литературных конкурсов и викторин, говорили о том, что они будут бережно относиться к книге, делать чтение ежедневным занятием, руководствоваться правилами чтения, расти, равняясь на любимых героев, и всегда пропагандировать хорошую книгу.*

Выступающим стали задавать вопросы: “Каждый ли день читаешь? Даешь ли книги товарищам? С кем в последний раз говорил о книге? Следует ли, даря книгу, делать на ней надписи?” и т.д. Некоторые ученики рассказывали свою читательскую биографию: любимая книга в детстве, кто ее читал ему, что особенно запомнилось; любимая книга в начальной школе, самые яркие страницы; какие книги прочитал за последнее время, кто любимый писатель, любимый герой.

Юные книголюбв получили подарки: открытки, на которых были написаны пословицы и высказывания известных людей о чтении”. Л. Я. Гришина

1. Какими могут или должны быть задачи клуба книголюбв в школе?
2. Насколько оправдан такой подход к организации работы клуба, когда в него принимаются не все, а “лучшие читатели (по 5–6 человек от класса)”? С чем может быть связан такой довольно суровый отбор членов клуба книголюбв?
3. Может быть, есть и другие критерии приема в члены клуба книголюбв, кроме того, чтобы задавать желающим вступить в него вопросы? Если да, то какие это критерии?

О-10. *“В конце первого заседания клуба руководитель раскрыла перед собравшимися перспективы работы:*

рассказала о предстоящих литературных вечерах, встречах с читателями-книголюбями, познакомила с характером заданий, которые составлены так, что дают возможность каждому проявить свои индивидуальные интересы и склонности.

Разнообразные формы работы с книгой заинтересовали юных любителей чтения. Каждое занятие клуба книголюбов стало праздником. Этому способствовали систематические занятия по темам: “Пушкин в моей жизни”, “Басни Крылова вчера и сегодня”, “Путешествие в страну поэзии С. Михалкова”, “Горький – читатель и писатель” и др.” Л. Я. Гришина

1. Каким должно быть содержание деятельности школьного клуба книголюбов? Могли бы вы расширить “перспективы работы” клуба?

2. О каких заданиях, дающих “возможность каждому проявить свои индивидуальные интересы и склонности”, в связи с работой клуба книголюбов может идти речь? Не отпугнут ли такие задания членов клуба лишней нагрузкой?

3. Как вы представляете “систематические занятия по темам”? Предложите формы и методы проведения таких занятий.

О-11. “Каждый класс, образуя свою секцию, организовывал очередное занятие. В его обязанности входило пригласить гостей, подготовить конкурсы (например, “Угадай героя из страны “Литературии”), викторину, вопросы для обсуждения. На наш взгляд, большое значение в развитии самостоятельности членов клуба имеет продуманная форма организации занятий. Школьники знают, на что они должны направлять свои усилия, что нельзя сковывать инициативу остальных участников. На каждом заседании клуба книголюбов... планировались встречи с интересными читателями; коллективное обсуждение произведений (“У полки с любимыми книгами”), обмен информацией (“Что я сейчас читаю”, “Новинки”)” Л. Я. Гришина

1. Какой представляется вам “продуманная форма организации занятий” клуба книголюбов?

2. Какое содержание вы вкладываете в понятие интересный читатель? Где и как такого читателя можно найти? Как бы вы организовали и провели встречи с интересным читателем?
3. Какая методика приемлема для организации и проведения коллективного обсуждения произведений в клубе книголюбов?
4. Какой вам вообще представляется работа школьного клуба книголюбов, если судить по приведенному рассказу (см. также задания О-9, О-10)? Какие формы, направления работы можно еще включить в деятельность такого клуба?

О-12. *Создатель и первый директор литературного музея А. С. Пушкина в Москве А. Э. Крейн однажды заметил: "Если ты думаешь, что посетить музей все равно, что проглотить таблетку, в которой в спрессованном виде тебе заготовили "все о Пушкине",.. то не ходи в музей".*

1. Получается, что посещение музея, особенно целым классом, нуждается в какой-то предварительной подготовке? Если да, какой вы представляете методику подготовки посещения литературного музея?
2. Что может дать посещение литературного музея школьниками в плане осознания своеобразия личности писателя, его творчества? Каким образом такое посещение может быть использовано на уроке литературы?

О-13. *Литературовед И. Л. Андроников, посетив музей-заповедник М. Ю. Лермонтова в Тарханах, Пензенской области, сделал в книге отзывов такую запись: "Этот скромный домик, эти тенистые аллеи, эти тихие пруды и бесконечный простор говорят сердцу и воображению не меньше, чем многие тома о жизни и творчестве Лермонтова".*

1. Что "сердцу и воображению" школьников может дать посещение ими литературного музея-заповедника? Может такое посещение заменить изучение специальной литературы (учебника) "о жизни и творчестве" писателя?
2. Нужна ли какая-то предварительная подготовка учащихся к посещению литературного музея-заповедника, чтобы их

“сердцу и воображению” было дано нечто принципиально важное, необходимое для понимания и личности, и творчества художника слова? Если да, то какими могут быть формы такой работы?

О-14. *Писатель Юрий Нагибин, посетив музей в с. Петровское (родовое гнездо предков А. С. Пушкина по материнской линии), записал в дневнике: “... Осталось двойственное впечатление: само здание достаточно убедительно, но набито, как комиссионный магазин, чем попало: павловские¹ прелестные стулья и современный книжный шкаф, великое множество буфетов, да же в коридорах; подлинных вещей почти нет”.*

1. Принципиально ли важно, чтобы в музее были обязательно подлинные вещи, имеющие отношение к писателю? Если да, то с чем это связано?

2. Будете ли вы своим учащимся рассказывать о том, какие вещи подлинные, а какие попали в экспозицию случайно, если окажетесь с ними в таком музее?

О-15. *В повести Сергея Довлатова “Заповедник” есть эпизод, когда на вопрос героя о подлинности экспонатов музея А.С. Пушкина его сотрудница отвечает: “Разве это важно?” Герой считает, что — да, “ведь музей — не театр”.*

Вопросы о подлинности конкретных предметов музея Виктория Альбертовна считает проявлением “нездорового интереса”. После чего автор признается, что “ощутил себя грабителем, застигнутым в чужой квартире”:

— Как же, — говорю, — без этого музей? Без нездорового-то интереса? Здоровый интерес бывает только к ветчине...

— Мало вам природы? Мало вам того, что он бродил по этим склонам? Купался в этой речке? Любовался этой дивной панорамой...”

1. Как вы поняли мысль о том, что “музей - не театр”? Будете вы рассказывать об этой разнице своим учащимся перед

посещением литературного музея? И если да, то каким образом?

2. Как вы думаете, что важнее для школьников - посетители литературного музея - подлинность экспонатов или колорит, атмосфера, воссоздаваемые в нем? Почему?

3. Можете вы согласиться с тем, что интерес посетителя к личным вещам писателя - это "нездоровый интерес"? Аргументируйте ответ. Будете вы при посещении литературного музея поощрять такой интерес или преодолевать его? Обоснуйте свой выбор.

О-16. *О создании в школе кабинета-музея Ф. М. Достоевского: "Вот дом, где летом 1866 года жил и работал Достоевский, совсем близко от школы. Нам дорог старый уголок усадьбы Н. А. Дурасова, где с середины XIX века многие постройки превратились в дачи. Эта "малая родина" наших детей стала вдвойне дороже им, когда на уроках литературы они слышали, как любил Достоевский Люблино, о котором так часто вспоминал в письмах к родным, пасынку П. Исаеву, издателю А. П. Милюкову... Попутно заметим, что, знакомя ребят с эпистолярным материалом музея, мы вместе с ними постигаем смысл и значение столь, казалось бы, непервостепенной части наследия писателя, как его письма: они доносят до нас живой его голос, подчас откровеннее, непосредственнее, чем его художественные создания, обстоятельства жизни писателя, подробности быта его – тем более... А за строками письма – работа над "Преступлением и наказанием", причем нам особенно дорога подробность творческой истории романа: в Люблино написана его V глава! И тут же, в нашем Люблино – подступ к роману "Игрок"... А разве не приблизит страницы Ф. М. Достоевского к юным читателям атмосфера, в которой создавал он свои произведения, та самая "приятнейшая компания", окружавшая Ф. М. Достоевского в Люблино..." Л. В. Сеннова*

1. Что сообщает восприятию учащимися творчества писателя или его отдельных произведений знание о том, что он жил и творил на их "малой родине"?

2. Какую роль в понимании, осознании художественного текста могут служить письма, написанные в том месте, где теперь находится школьный музей?

3. Можете вы согласиться с тем, что “приблизит страницы Ф. М. Достоевского к юным читателям атмосфера, в которой он создавал свои произведения”? Каким образом, за счет чего в школьном кабинете-музее писателя можно воссоздать эту атмосферу?

О-17. “Музей Достоевского, созданный учениками и ставший предметом их особой гордости, обязал словесников к тому, чтобы уроки литературы, начиная с 7, а может быть и с 6 класса, стали в значительной мере уроками Достоевского, страницами его творений. Между тем юные исследователи Достоевского все смелее усложняют свою работу, выступая с докладами, а затем отваживаясь и на “эссе” о творчестве любимого писателя. Одновременно расширяется круг чтения Достоевского, и среди страниц, с которыми неразлучны наши семиклассники и их единомышленники в 8, – “Мужик Марей”, “Мальчики” из “Братьев Карамазовых”, “Бедные люди”, “Белый ночи” и даже... “Двойник”... Эти произведения на слуху в каждом классе, и все больше ребят, во многом благодаря Достоевскому, самозабвенно любящих литературу. Они назовут “Великим Пятикнижием” “Преступление и наказание”, “Братьев Карамазовых”, “Идиота”, “Подростка”, “Бесов”. Но это произойдет намного позднее, в 10. А пока ученики неторопливо, шаг за шагом входят в мир Достоевского, собственными усилиями создавая в школе его дом-музей. Не в этом ли приобщении юных сердец к словесному искусству, не в сотворчестве ли с ним смысл нашего труда?..”. Л. В. Сеннова

1. Как вы понимаете признание учителя в том, что создание музея Ф. М. Достоевского в школе способствовало тому, чтобы уроки литературы “стали в значительной мере уроками Ф. М. Достоевского”? Как вы оцениваете такую ситуацию?

¹Времен Павла I.

Не ущемляет ли такая позиция учителей-словесников творчество других авторов, изучаемое в 6–7, 8–9 и 10–11 классах?

2. Есть ли возможность создания литературного музея в школах, которые находятся там, где не жили и не бывали писатели? Есть ли необходимость создания литературного музея в таком случае?

3. Как бы вы ответили на вопрос, которым завершается приведенный рассказ?

О-18. *О проведении городской олимпиады среди школьников Екатеринбурга (1996): “Большинство заданий требовало не воспроизведения того, что можно выучить, а способности к самостоятельному творческому подходу к проблеме, эвристичности мышления. Например, участник олимпиады должен не просто знать стихотворные размеры, но использовать схему ямба, хоря и т.п. как инструмент проникновения в художественный мир поэта. Задания не были также ориентированы на выявление степени начитанности (хотя и это качество участника влияло на оценку работы). Был использован только материал школьной программы: нам хотелось заставить посмотреть на знакомое произведение с неожиданной, незнакомой стороны. Задания требовали умения углубиться в тщательный анализ и вместе с тем способности обобщить, синтезировать материал”.* Н. В. Барковская

1. Какими качествами должны обладать олимпиадные задания, чтобы они могли выявить “способности к самостоятельному мышлению, творческому подходу к проблеме, эвристичности мышления”? Разработайте самостоятельно одно-два таких задания.

2. В чем смысл того, чтобы заставить учащихся “посмотреть на знакомое произведение с неожиданной, незнакомой стороны”? Какими должны быть задания, позволяющие проявить умение “углубиться в тщательный анализ”, а также “обобщить, синтезировать материал”? Для иллюстрации своего понимания этого вопроса приведите одно-два задания такого типа из известных вам олимпиадных заданий или разработайте их самостоятельно.

О-19. *О подготовке олимпиадных заданий:* “В ряде случаев решающую роль должна была сыграть интуиция (вкус, литературоведческое чутье), например, когда нужно было выбрать одну из нескольких интерпретаций образа. Мы стремились сделать задания интересными, занимательными, расширяющими кругозор. Частично были использованы вопросы, предложенные учителями. Были составлены комплекты заданий для учащихся 9, 10, 11 классов. Каждый комплект включал блоки: I. Историко-культурный комментарий. II. Знание и толкование текста. III. Теоретико-литературный компонент. IV. Анализ поэтического текста. V. Творческое задание”. Н. В. Барковская

1. Насколько целесообразно включать в олимпиадные задания такие, которые рассчитаны на интуицию школьника? Это обязательное требование к олимпиадным заданиям, чтобы они были интересными и занимательными?

2. Какими вы представляете задания каждого из обозначенных блоков? Приведите как пример по одному заданию каждого блока.

О-20. *Н. В. Барковская приводит в пример разработку олимпиадных заданий для 9 класса:*

I. ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ КОММЕНТАРИЙ

1. *Вам знакомо стихотворение Ф. Тютчева “Весенняя гроза”. Напомним его финал:*

*Ты скажешь: ветреная Геба,
Кормя Зевесова орла,
Громокипящий кубок с неба,
Смеясь, на землю пролила.*

Кто такие Геба и Зевс? Почему Геба — “ветреная”? Как вы думаете, почему Тютчев, рисуя картину майской грозы, использует мифологические мотивы?

(5 баллов)

2. *Н. В. Гоголь ценил слово “замашистое, бойкое”, которое “вырывалось бы из-под самого сердца, кипело и живо-трепетало”. Повесть “Тарас Бульба” начинается описа-*

нием встречи старого Тараса с сыновьями, приехавшими после учебы в киевской бурсе: “— А поворотись-ка, сын! Экой ты смешной какой! ... Экие свитки! Таких свиток еще и на свете не было... — Не смейся, не смейся, батьку! — сказал наконец старший из них. — Смотри ты, какой пышный! А отчего ж бы не смеяться? <...> — Ну, здорово, сынку! почеломкаемся! Добре, сынку! Вот так колоти всякого, как меня тузил; никому не спускай! А все-таки на тебе смешное убранство: что это за веревка висит? А ты, бейбас, что стоишь и руки опустил? — говорил он, обращаясь к младшему, — что ж ты, собачий сын, не колотишь меня? <...> — Э, да ты мазунчик, как я вижу! Не слушай, сынку, матери: она — баба, она ничего не знает. Какая вам нежба? Ваша нежба — чистое поле да добрый конь: вот ваша нежба!”

Объясните значение выделенных слов.

(3 балла)

II. ЗНАНИЕ И ТОЛКОВАНИЕ ТЕКСТА

1. Кто этот герой? Назовите автора и произведение:

а) ...Его глаза

Сияют. Лик его ужасен.

Движенья быстры. Он прекрасен,

Он весь, как божия гроза.

б) “Славная бекеша у! отличнейшая! А какие смушки! Фу ты, пропасть, какие смушки! сизые с морозом! Я ставлю бог знает что, если у кого-либо найдутся такие! Взгляните, ради бога, на них, — особенно если он станет с кем-нибудь говорить, — взгляните сбоку: что это за объядение! Описать нельзя: бархат! серебро! огонь!”

в) “...он был лет сорока, росту среднего, худощав и широкоплеч. В черной бороде его показывалась проседь; живые большие глаза так и бегали. Лицо его имело выражение довольно приятное, но и плутовское. Волоса были обстрижены в кружок...”

г) *“Она была в белом утреннем платье, в ночном чепце и душегрейке. Ей казалось лет сорок. Лицо ее, полное и румяное, выражало важность и спокойствие, а голубые глаза и легкая улыбка имели прелесть неизъяснимую”.*

(4 балла)

2. В комедии Гоголя “Ревизор” Петербург становится для героев-жителей глухой провинции символом счастливой жизни, земным раем. Они мечтают о столичной жизни, мечтают каждый по-своему. Попробуйте вспомнить, кому из героев принадлежат слова:

а) *“Да, там, говорят, есть две рыбицы: ряпушка и корюшка, такие, что только слюнка потечет, как начнешь есть”.*

б) *“Ему все бы только рыбки! Я не иначе хочу, чтоб наш дом был первый в столице и чтоб у меня в комнате такое было амбре, чтоб нельзя было войти, и нужно бы только этак зажмурить глаза”.*

в) *“... Житье в Питере лучше всего. Деньги бы только были, а жизнь тонкая и политичная: кеатры, собачки тебе танцуют, и все что хочешь”.*

г) *“Эх, Петербург! что за жизнь, право! <...> На столе, например, арбуз – в семьсот рублей арбуз. Суп в кастрюльке прямо на пароходе приехал из Парижа; откроют крышку – пар, которому подобного нельзя отыскать в природе. Я всякий день на балах...”*

(8 баллов)

3. Многие поэты использовали бессмертные образы Гамлета и Офелии из трагедии У. Шекспира для выражения своего мироощущения, своих чувств и мыслей. Сравните приведенные ниже трактовки образа Офелии; чье “прочтение” образа, на ваш взгляд, ближе к образу Офелии у У. Шекспира? Ответ аргументируйте.

А. Фет

К Офелии

*Как ангел неба безмятежный,
В сиянье тихого огня
Ты помолишь душою нежной
И за себя и за меня.
Ты от меня любви словами
Сомненья духа отжени
И сердце тихими крылами
Твоей молитвы осени.*

Г. Иванов

*Он спал, и Офелия снилась ему
В болотных огнях, в подвенечном дыму.*

*Она музыкальной спиралью плыла,
Как сон, отражали ее зеркала.*

*Как нимб, окружали ее светляки,
Как лес, вырастали за ней васильки...*

*...Как просто страдать! Можно душу отдать
И все-таки сна не уметь передать.
И зная, что гибель стоит за плечом,
Грустить ни о ком, мечтать ни о чем...*

М. Цветаева

Офелия – в защиту королевы

*Принц Гамлет! Довольно червивую залежь
Тревожить... На розы взгляни!
Подумай о том, что – единого дня лишь
Считает последние дни.*

Принц Гамлет! Довольно царицыны недра

*Порочить... Не девственным – суд
Над страстью... Тяжеле виновная – Федра:
О ней и поныне поют.
И будут! – А вы с вашей примесью мела
И тлена... С костями злословь,
Принц Гамлет! Не Вашего разума дело
Судить воспаленную кровь.*

*Но если... Тогда берегитесь!.. Сквозь плиты –
Ввысь — в опочивальню – и всласть!
Своей королеве встаю на защиту
Я, ваша бессмертная страсть.*

(10 баллов)

III. ТЕОРЕТИКО-ЛИТЕРАТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ

1. Продолжите ряд понятий: экспозиция, ...
(2 балла)

2. Назовите как можно больше произведений, в которых используется прием антитезы.
(4 балла)

3. Последнее стихотворение В.Ходасевича, поэта-эмигранта, посвящено одному классическому для русской поэзии стиховому размеру. В этом стихотворении есть строки:

*Из памяти изгрызли годы,
За что и кто в Хотине пал,
Но первый звук Хотинской оды
Нам первым криком жизни стал.*

О каком размере (метре) идет речь? Как называется эта ода и кто ее автор? Определите размер стихотворения В. Ходасевича, составьте схему.

(8 баллов)

4. “Слово о полку Игореве” включает в себя элементы жанров фольклора и ораторского искусства. Назовите те жанры, которые использовал автор “Слова”.

(5 баллов)

IV. АНАЛИЗ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

1. Перу А. С. Пушкина принадлежит замечательное описание Полтавской битвы:

*Швед, русский – колет, рубит, режет.
Бой барабанный, клики, скрежет,
Гром пушек, топот, ржанье, стон,
И смерть и ад со всех сторон.*

Какие ритмические, синтаксические, лексические, фонетические средства придают этой картине выразительность, напряжение и динамизм? Составьте схему размера (метра).

(6 баллов)

V. ТВОРЧЕСКОЕ ЗАДАНИЕ

1. Юный поэт-символист В. Брюсов стремился привлечь внимание к своим стихам, используя странные, экзотические образы и редкие, изысканные рифмы. Стихотворение “Ночью” начиналось строчкой: “*Дремлет Москва, словно самка спящего страуса...*”. Сам автор писал: “Уже одно ожидание рифмы к слову “страуса” навеивает мистический ужас”. В. Брюсов нашел рифму. Попробуйте и вы:

страуса –...

(5 баллов)

2. Один из набросков А. С. Пушкина состоит всего лишь из одной фразы, считающейся образцом эпического зачина: “Гости съезжались на дачу...”.

Попробуйте придумать вторую фразу, в которой намечалось бы дальнейшее движение сюжета (конфликт, система персонажей, тема и т.д.).

(5 баллов)

1. Прокомментируйте предлагаемые олимпиадные задания. Насколько соответствуют они тем принципам и критериям, о которых рассказала сама Н. В. Барковская (см. задания О-18, 19)?

2. Представьте, что вам необходимо подготовить учащихся 9 класса к олимпиаде по литературе, на которой будут такие или подобные им задания. На какие элементы подготовки вы обратили бы внимание в первую очередь?

3. Целесообразно ли учителю после проведения городской или районной олимпиады учитывать в своей последующей работе характер и направленность олимпиадных заданий?

О-21. *“Очень важное звено в изучении литературы в старших классах – дополнительные формы учебной деятельности: участие старшеклассников в выпуске литературных стенных газет, в работе творческих кружков и театральных коллективов. Важно, чтобы пьесы подбирались по силам учащихся и прививали любовь к творческой деятельности”.* С. А. Лукьянов

1. Можете вы согласиться с тем, что “участие старшеклассников в выпуске литературных стенных газет, в работе творческих кружков и театральных коллективов” – это дополнительные формы учебной деятельности школьников, важные для изучения литературы”?

2. Есть ли в школьной программе пьесы “по силам учащихся”? Какими могут быть критерии отбора пьес для постановки театральным кружком, кроме отмеченного, если иметь в виду связь работы кружка с изучением литературы на уроке?

15. ФАКУЛЬТАТИВНЫЕ ЗАНЯТИЯ

П-1. “Факультативные занятия, как правило, ведутся в старших классах. Однако средние классы могли бы успешно заниматься в факультативе по литературному краеведению. Ситуация поиска очень увлекает детей этого возраста. Литературное краеведение помогает в привычном, обыденном окружении обнаружить высокую культурную традицию. Культура начинается с памяти. Человек, чувствующий слои прошлых времен, которые его окружают повседневно, не может вести себя, как дикарь. Литературное краеведение оживляет опыт прошлых поколений в непосредственной, конкретной, наглядной форме. Однако программа факультатива по литературе в средних классах может быть шире, чем краеведение, связанное с одним конкретным местом, где живут школьники”. О. Ю. Богданова

1. С чем связано то, что “факультативные занятия, как правило, ведутся в старших классах”?
2. Чем будет отличаться факультатив по литературному краеведению от работы по тому же краеведению, но в рамках обычной внеклассной работы?
3. Как вы представляете расширение программы факультатива по литературному краеведению, когда рамки его работы выходят за пределы конкретного места, где живут школьники?
4. Можно ли в средних классах организовать работу факультатива, помимо обращения к литературному краеведению? Если да, то предложите тему такого факультатива, основные направления его деятельности.

П-2. *“Современная практика введения школьных факультативов в старших классах обнаруживает тенденцию к превращению внеклассных занятий в своего рода вузовский спецкурс или спецсеминар по узко научной проблеме. Сужение тем факультативов вряд ли целесообразно даже тогда, когда ученики получают на занятиях отдельные навыки исследовательской работы. В школе мы не готовим литературоведов. Постановка такой задачи была бы утопичной, нереальной. Факультативы, по нашему глубокому убеждению, должны расширять представления школьников об искусстве, помочь им осознать, привести в систему все разнообразные впечатления от искусства, получаемые по разным каналам, и ощутить свои возможности в том или ином виде деятельности”.* О. Ю. Богданова

1. Вы тоже считаете нецелесообразным превращение факультативных занятий в старших классах “в своего рода вузовский спецкурс или спецсеминар по узкой научной проблеме”? Чем факультатив в школе должен отличаться от спецкурса или спецсеминара в вузе?

2. Можете вы согласиться с тем, что цель школьного факультатива – не подготовка литературоведов?

3. Как должна быть построена программа факультатива в старших классах, чтобы школьники могли расширить свои представления об искусстве, “осознать и привести в систему все разнообразные впечатления от искусства” и главное – “ощутить свои возможности в том или ином виде деятельности”? Приведите пример программы факультатива, отвечающей отмеченным требованиям.

П-3. *“Важное значение для формирования понятия о литературном процессе имеет место факультативного занятия.*

... На факультативном занятии продолжает формироваться художественный вкус учащихся, развивается ассоциативность мышления, появляется возможность проверить себя в исследовательской работе. В ходе беседы школьники учатся отстаивать свою точку зрения, приближаются к самостоятель-

1. Прокомментируйте то, как учитель понимает цели и задачи факультативного курса. Сравните точки зрения Т. Н. Моисеевой и О. Ю. Богдановой (см. задания П-1, 2). Чья точка зрения представляется вам более целесообразной?
2. Какой должна быть программа факультативного курса, чтобы учащиеся имели “возможность проверить себя в исследовательской работе”, чтобы они могли приблизиться “к самостоятельному анализу литературных произведений”?

П-4. Работа по факультативной программе, предлагающей “для изучения стихотворения различных жанров, которыми богата русская поэзия середины XIX века. Одно из занятий факультатива желательно посвятить лирике Некрасова и Тютчева, которая освещается недостаточно... Занятие расширит представление о поэзии Некрасова и даст представление о лирике Тютчева.

...Программа рекомендует значительные произведения Некрасова, но не называет его стихотворений о любви, страстных и горьких, которые ценили Чернышевский и Тургенев. А эти стихотворения, как и стихотворения Тютчева, могут оказать благотворное влияние на учащихся, затронуть их душу”. Т. Н. Моисеева

1. Что представляет собой программа факультатива, предлагающая “для изучения стихотворения различных жанров” (ничего более об этой программе не сообщается)?
2. Насколько целесообразно проведение факультативных занятий, расширяющих представления учащихся о тех или иных темах основного курса литературы?
3. Чем еще можно обосновать выбор любовной лирики Н. А. Некрасова и Ф. И. Тютчева для факультативного занятия кроме того, что они “могут оказать благотворное влияние на учащихся, затронуть их душу”?

П-5. Пример занятия факультатива: “Двум членам факультатива можно дать индивидуальные задания

подготовить сообщения “Любовная лирика Некрасова”, “Любовная лирика Тютчева” и назвать им доступные книги об этих поэтах. В ходе подготовки к занятию проверяем, какой материал они отобрали. Выступающие предложат товарищам подготовить выразительное чтение стихотворений, которые будут включены в доклады.

Занятие начинается со вступительного слова учителя, который напомним, как раскрывалась вечная тема любви в стихотворениях предшественников Некрасова...

Слово первому докладчику. На какие вопросы он обратит внимание слушателей? Прежде всего, это отбор и освещение жизненного материала...

Комментируя то или иное стихотворение, докладчик обратит внимание членов факультатива на эмоциональный, образный язык, на обращения, восклицания и другие выразительные средства, передающие душевное состояние лирического героя, его раздумья и чувства”.
Т. Н. Моисеева

1. Какие цели и задачи предлагаемого факультативного занятия? Отличается ли это занятие от обычного урока-семинара по литературе? Если да, то чем?

2. Какой может быть учебная деятельность на факультативном занятии тех учащихся, которые не участвуют в подготовке докладов, кроме возможности “подготовить выразительное чтение стихотворений”?

П-6. Об одной из форм доклада учащегося на факультативном занятии: “Выступление второго докладчика может представлять собой реферативный доклад по четвертой части четвертой главы книги К. В. Пигарева “Тютчев и его время” примерно по такому плану:

1. Автобиографичность любовной лирики Тютчева, философско-психологические обобщения.

2. Стихотворения заграничного периода (“Я помню время золотое...”).

3. “Роковая” страсть в любовной лирике Тютчева (“Предопределение”).

4. Образ женщины, бросившей вызов “условиям света”: “Я очи знал, – о, эти очи!..”, “Не говори: меня он, как и прежде, любит...”.

5. Герой любовных стихотворений Тютчева – носитель рокового, губительного начала: “О, как убийственно мы любим...”

6. Стихотворения, вызванные утратой любимой женщины: “Весь день она лежала в забытьи...”, “Есть и в моем страдальческом застое...”, “Накануне годовщины 4 августа 1864 г.”, “Вот бреду я вдоль большой дороги...”. Т. Н. Моисеева

1. Что вы знаете о жанре реферативного доклада? Какова методика подготовки такого доклада учащимися?

2. Насколько доступна реализация предлагаемых пунктов плана реферативного доклада в нужном объеме и на должном уровне глубины учащимися 10 класса? Как могут, к примеру, выглядеть их самостоятельные рассуждения на предмет философско-психологических обобщений поэта или о герое любовных стихотворений Тютчева как носителя “рокового, губительного начала”?

II-7. “Вторую часть факультативного занятия посвящаем небольшой “исследовательской” работе.

Многих современных исследователей интересуют вопросы, касающиеся “панаевского” и “денисьевского” циклов. Иногда их мнения о творчестве Некрасова и Тютчева противоположны, но этого не стоит бояться. Напротив, обращение к полемике может повлечь за собой интересное творческое задание, например, анализ различных отзывов об одном произведении. При этом учитель напомним учащимся, как сложна работа исследователей, как трудно бывает им порой по-новому взглянуть на привычное, как мешает иногда и субъективный взгляд на произведение и творчество в целом того или иного поэта.

... Итак, обратимся к различным мнениям, касающимся “панаевского” и “денисьевского” циклов. Члены факультатива выскажут свое суждение о том, чье мнение, на их взгляд, ближе к истине. Учитель читает

два высказывания (их можно заранее написать на доске): “В лирике Некрасова дано социальное объяснение биографии и характеров героев” (Б. О. Корман), “Внимательный взгляд на стихи “панаевского” цикла, начиная со стихотворения 1847 года “Если мучимый страстью мятежной...” до “Прости” (1856), не обнаружит ни одного намека на социальное объяснение биографии и характеров героев”. Н. Н. Скатов

Кто же из исследователей прав?

Ученики перечитывают некоторые стихи “панаевского” цикла и убеждаются в правоте Н. Н. Скатова, так как не находят “социального объяснения” конфликтов между героями”. Т. Н. Моисеева

1. Можете вы согласиться с тем, что учитель определяет предлагаемую работу как исследовательскую? Почему даже в приведенных рассуждениях слово “исследовательская” берется в кавычки?
2. Какова цель сопоставления на предлагаемом факультативном занятии мнений Б. О. Кормана и Н. Н. Скатова? Что дает такое сопоставление пониманию учащимися своеобразия лирики Н. А. Некрасова?
3. Какими могут быть формы исследовательской работы учащихся на факультативе по литературе? Или их не должно быть, как считает О.Ю.Богданова (см. задание П-2)?

П-8. *“Мне трудно представить сегодня преподавание литературы в старших классах без проведения факультативных занятий, которые не только способствуют углубленному изучению творчества того или иного писателя, но и создают условия для более тесного и откровенного общения учителя с учениками. Учащиеся, посещающие факультатив, нередко становятся потом ассистентами учителя при проведении уроков, на которых они выступают с дополнительными сообщениями, выразительным чтением отрывков из художественных произведений”.* О. Г. Парамонов

1. Обязательно ли, чтобы факультатив способствовал “углубленному изучению творчества того или иного писателя”

- или у него могут быть и другие задачи? Аргументируйте ответ.
2. Какой, на ваш взгляд, должна быть программа факультатива, чтобы проведение его способствовало углубленному изучению произведения или творчества писателя в целом в связи с основной программой по литературе?
3. В чем необходимость “более тесного и откровенного общения учителя с учениками”, которое возникает на факультативных занятиях? Есть ли вообще потребность в таком общении? Если да, то почему?

П-9. Факультативное занятие, “на котором учащиеся знакомятся с историей создания, идейным и художественным богатством поэмы Б. Пастернака “Лейтенант Шмидт”, а также с пониманием поэтом роли личности в истории, начинается той же мелодией “Зимней ночи”, которой заканчивалось предыдущее занятие. Я говорю ребятам, что поэт пытается осмыслить происходящее в дни революции и определить свое место в ней. Ему вспоминаются образы тех, кто “жертвою пали в борьбе роковой”. И среди них – Петр Петрович Шмидт, лейтенант Черноморского флота, возглавивший в ноябре 1905 года восстание на крейсере “Очаков”...

Работая над архивными и мемуарными документами, знакомясь с письмами Шмидта и его речью на суде, Б. Пастернак создал обаятельный образ мужественного человека, вместе с которым открыл для себя истину:

Ты понял блаженство занятий,

Удачи закон и секрет.

Ты понял, что праздность – проклятье

И счастья без подвига нет.

Начиная комментированное чтение глав из поэмы, говорю, что первая из трех частей поэмы экспозиционная: она переносит нас в июль 1905 года, где на Киевском ипподроме, а затем в поезде герой поэмы встречается с З. Ризберг, ставшей корреспонденткой Шмидта в поэме...”. А. Г. Парамонов

1. Каким образом на факультативном занятии можно вести разговор об истории создания произведения? Какой вам

представляется роль учащихся на занятии в раскрытии этого вопроса?

2. Какую роль в постижении одиннадцатиклассниками содержания поэмы Б. Пастернака может играть упоминание о работе поэта с мемуарными и архивными документами? Понадобится ли, к примеру, вам такое обращение в дальнейшем анализе художественного текста? Если да, то каким образом?

3. Каковы методические основы комментированного чтения как одного из приемов анализа художественного произведения? Будет ли комментированное чтение на факультативе принципиально отличаться от того, как его проводят на обычном уроке? Если да, то чем?

П-10. *“Широкие возможности для углубленного знакомства с особенностями поэзии XX века открывают факультативные и кружковые занятия. Для самостоятельного анализа учащимися, в частности, можно рекомендовать стихотворения А. Блока “Черный ворон в сумраке снежном...”, А. Ахматовой “Сжала руки под темной вуалью...”, М. Светлова “Рабфаковке”. Предложим им подумать, как соотносятся между собой картины и образы стихотворений, как композиция помогает раскрыть душевное состояние человека. Можно дать и более конкретные задания”.*
В. П. Медведев

1. Какой может быть тема факультатива, на котором предполагается более углубленное знакомство “с особенностями поэзии XX века”? Разработайте (в самых общих чертах) программу такого факультатива.

2. На какой результат рассчитывает учитель, давая старшеклассникам задание “подумать, как соотносятся между собой картины и образы стихотворений”? Смоделируйте возможные результаты выполнения этого задания.

3. Какими могут быть “и более конкретные задания” к названным текстам для факультативных занятий?

П-11. *“К стихотворению Блока “Черный ворон в сумраке снежном...” предложим вопросы и задания:*

Как поэт вводит читателя в трагический мир стихотворения? Какие оттенки цвета преобладают в первой строфе?

Проследите за тем, как постепенно нарастает напряженность переживаний лирического героя стихотворения. Какое значение имеет при этом отбор и сочетание картин действительности, их художественное преображение в сознании поэта? Как меняется поэтическая интонация?

Какие стихи вы считаете кульминационными? Как раскрывается в них глубина и масштабность авторского переживания?

Выслушав ответы, учитель дает собственную интерпретацию стихотворения...". В. П. Медведев

1. Прокомментируйте предлагаемые вопросы и задания. Можете вы согласиться с логикой каждого из них в отдельности и логикой выстраивания их в систему? Чем продиктован подбор вопросов и заданий к стихотворению А. Блока?
2. В чем смысл выслушивания ответов учеников, если в финале разговора все равно "учитель дает собственную интерпретацию стихотворения"? Какой может быть эта собственная интерпретация стихотворения, если судить по характеру и направленности предлагаемых им вопросов?

П-12. *"На анализ стихотворения А. Ахматовой "Сжала руки под темной вуалью..." учеников направляют вопросы:*

Стихотворение Ахматовой иногда называют романом. В чем особенности построения этого стихотворного "романа"?

Как передано через действие, жесты, мимику душевное состояние героини?

Каков подтекст лаконичных реплик героев в последней строфе?

... Что, кроме боли и отчаяния, выплеснулось в словах героини? Может быть, мольба, надежда, обещание прощения? А в "спокойном и жутком", внешне буднично-прозаическом и тем более трагическом ответе – забота, горечь, ирония, сознание невозможности что-либо изме-

нить, исправить? Прямого ответа в тексте стихотворения нет, и мы благодарны автору за доверие, за то, что он предложил нам самим раскрыть подтекст, заставил задуматься над сложными человеческими отношениями, может быть, вспомнить о чем-то личном, пережитом". В. П. Медведев

1. На выяснение каких особенностей лирического текста направлены предлагаемые вопросы и задания? Можете вы согласиться с логикой обращения именно к этим сторонам и особенностям лирического произведения?

2. Отличается ли в представленном понимании (см. также задания П-10, 11) работа на факультативе от обычного школьного урока? Как вообще понимаются здесь цели и задачи факультативных занятий? Можете вы согласиться с таким пониманием?

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	4
1. Литература как учебный предмет	8
2. Методика преподавания литературы как научная дисциплина	22
3. Основные этапы развития методики преподавания литературы.....	30
4. Содержание литературного образования	63
5–6 кл.	69
7–8 кл.....	79
9–11 кл.....	87
5. Методы и приемы изучения литературы	98
Методы изучения литературы	98
Чтение и анализ художественных произведений	109
Виды чтения литературных произведений.....	115
Приемы анализа литературного произведения	121
Литературные произведения в других видах искусств.....	129
Литературное творчество школьников	141
6. Этапы изучения литературного произведения	150
7. Взаимосвязь восприятия и анализа художественного произведения.....	182
8. Восприятие и изучение произведений в их родовой специфике	203
9. Методика изучения систематического курса литературы в старших классах	247
Монографическая тема	250
Обзорная тема	254
Изучение литературно-критических статей.....	261
10. Теория литературы в школьном изучении	271
11. Урок литературы в средней школе	295
12. Развитие речи школьников в процессе изучения литературы	307
13. Внеклассное чтение по литературе	328
14. Внеклассная работа по литературе.....	351
15. Факультативные занятия.....	371

Учебное издание

**Семенов Александр Николаевич,
Семенова Валентина Владимировна**

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

*Редактор И.К. Свешникова
Художник обложки М.Л. Уранова
Компьютерная верстка Е.В. Голоскова
Корректор Е.М. Гришина*

Отпечатано с диапозитивов, изготовленных
ООО «Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС».

Лицензия ИД № 00349 от 29.10.99.

Санитарно-эпидемиологическое заключение
№ 77.99.02.953.Д.006153.08.03 от 18.08.2003.

Сдано в набор 10.02.03. Подписано в печать 19.08.03.

Формат 60×88/16. Печать офсетная. Бумага газетная. Усл. печ. л. 23,52.

Тираж 10 000 экз. (1-й завод 1–2 000 экз.).

Заказ № 3543

«Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС».

119571, Москва, просп. Вернадского, 88,
Московский педагогический государственный университет.
Тел. 437-11-11, 437-25-52, 437-99-98; тел./факс 735-66-25.

E-mail: vlados@dol.ru

<http://www.vlados.ru>

ГУП «Великолукская городская типография»
Комитета по средствам массовой информации Псковской области.
182100, Великие Луки, ул. Полиграфистов, 78/12.
Тел./факс (811-53) 3-62-95.
E-mail: VTL@MART.RU

**«ГУМАНИТАРНЫЙ ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР
ВЛАДОС» и «ИЗДАТЕЛЬСТВО
ВЛАДОС-ПРЕСС»**

предлагают вашему вниманию:

**КОМПЛЕКТ КОНСПЕКТОВ УРОКОВ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ
ЛИТЕРАТУРЫ: 5–11 кл.**

Конспекты уроков для учителя литературы:

А.М. Горький, И.С. Шмелев, Б.К. Зайцев: 5–11 кл.:

Пособие для учителя /

Под ред. И.П. Карпова, Н.Н. Старыгиной

Конспекты уроков для учителя литературы:

Творчество Е.И. Замятина: 5, 11 кл.:

Пособие для учителя /

Под ред. И.П. Карпова, Н.Н. Старыгиной

Конспекты уроков для учителя литературы:

Н.В. Гоголь, Н.С. Лесков, Л.Н. Толстой: 6–10 кл.:

Пособие для учителя /

Под ред. И.П. Карпова, Н.Н. Старыгиной

Конспекты уроков для учителя литературы:

Творчество А.С. Грина: 8 кл.:

Пособие для учителя /

Под ред. И.П. Карпова, Н.Н. Старыгиной

Жизнь и творчество А.С. Грина, Е.И. Замятина, Н.В. Гоголя, Н.С. Лескова, Л.Н. Толстого, А.М. Горького, И.С. Шмелева, Б.К. Зайцева, художественный и творческий путь писателей; своеобразие художественного мира, особенности авторского стиля, всесторонний анализ их произведений — такова основная проблематика пособий. Конспекты помогут учителю подготовиться к урокам и провести их так, чтобы встреча с писателями стала для учащихся открытием, радостью творческого поиска.

Аристова М.А., Ганженко М.Б.

Конспекты уроков для учителя литературы: 8 кл.

Пособие содержит методические разработки уроков по темам литературных произведений XIX и XX веков. Произведения А.С. Пушкина, В.Г. Короленко, Л.Н. Толстого, К.Г. Паустовского, В.П. Астафьева и других писателей рассматриваются на историко-бытовой, литературоведческой и культуроведческой основе с использованием лингвистического анализа. Материалы пособия будут способствовать активизации речевой деятельности школьников.

**Конспекты уроков для учителя литературы: 11 кл.:
Обзорные уроки для подготовки к экзаменам: XX в./**

Сост. Н.Н. Старыгина, И.П. Карпов

Пособие содержит методические рекомендации по изучению произведений русской классической литературы, модели уроков, конспекты ответов учащихся на вопросы экзаменационных билетов, темы рефератов и сочинений, библиографию. Предлагаемые методические разработки учитель-словесник может использовать для подготовки к урокам литературы в 11 классе, а также к урокам-консультациям перед выпускными экзаменами.

Заказать и приобрести книги вы можете по адресу:

119571, Москва, просп. Вернадского, 88,

Московский педагогический государственный университет, а/я 19.

Тел. 437-99-98, 437-11-11, 437-25-52; тел./факс 735-66-25.

E-mail: vlados@dol.ru <http://www.vlados.ru>

Проезд: ст. м. Юго-Западная.





**БИБЛИОТЕКА
УЧИТЕЛЯ-
СЛОВЕСНИКА**

а

А. Н. СЕМЕНОВ, В. В. СЕМЕНОВА

Вопросы и задания по методике преподавания литературы

Цель пособия – показать специфику школьного предмета – литературы; помочь учителю-словеснику увидеть сложные и многообразные проблемы преподавания; предложить разнообразные пути и приемы их решения.



СЕМЕНОВА

Валентина Владимировна – доцент, автор учебных пособий по литературе для учителей и учащихся, публикаций по истории и методике преподавания литературы в школе.

СЕМЕНОВ

Александр Николаевич – доктор педагогических и филологических наук, профессор, автор учебников и учебных пособий по литературе для учителей и учащихся, публикаций по истории, теории и методике преподавания литературы в школе.

ISBN 5-305-00070-X



9 785305 000702

ВЛАДОС
ПРЕСС