



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

КАРАКАЛПАКСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ

УНИВЕРСИТЕТ имени БЕРДАХА

КАФЕДРА РУССКОЙ ФИЛОЛОГИИ

Курс лекций

***по «Методике обучения спецдисциплинам»
(ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ)***

(для 2 курса, 3 семестра магистров
по специальности Литературоведение)



Составитель:

проф. Хван Л.Б.

НУКУС - 2008

Введение

Методическая концепция курса

Теоретико-практический курс методики преподавания литературы входит в качестве составной части в программу методической подготовки преподавателя литературы. Овладение основами курса – это первый этап реализации задач данной программы.

Цель теоретико-практического курса:

1. овладеть основами методики преподавания литературы как научной дисциплины, имеющей теоретическую и практическую направленность.

Магистры должны:

знать: теоретические основы курса;

уметь: соотносить литературоведческую, психолого-педагогическую, дидактическую, коммуникативную составляющие процесса преподавания литературы с методической составляющей на теоретическом и практическом (выполнение конспекта урока литературы) уровнях;

приобрести практический навык разработки конспекта урока литературы.

Курс выстраивается на интегративной основе (интеграция с курсами общей и возрастной психологии, педагогики, истории педагогики, дидактики, истории литературоведения, истории литературы, теории литературы), а также на исторической основе. Учебная и методическая концепции курса оформляются с учетом требований, предъявляемых к выпускнику по специальности «Филолог. Магистр».

В ходе реализации задач курса используются логические и эмоциональные формы освоения материала различные методы (по источнику знаний: словесные, наглядные, практические; в соответствии с характером познавательной деятельности учащихся: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский; на основе целостного подхода к деятельности: методы организации и осуществления методы стимулирования и мотивации, методы контроля и самоконтроля эффективности учебно-познавательной деятельности; с точки зрения обеспечения продуктивного личностно-ориентированного образования: когнитивные, креативные, оргдеятельностные; а также эвристические методы, методы проблемного обучения и др.; при работе с литературными произведениями: метод творческого восприятия, анализирующе-интерпретирующий, синтезирующий методы;) и технологии (информационные, игровые, активных методов обучения, проблемного обучения, модульные, коммуникативные).

Тема 1: «Закон об образовании»
концептуальный государственный документ
Республики Узбекистан

Модернизация образования осуществляется согласно «Закону об образовании».

Статья 3. Основные принципы Государственной политики в области образования:

- образование провозглашается приоритетным в сфере общественного развития Республики Узбекистан;
- образование носит гуманистический, демократический характер обучения и воспитания: непрерывность и преемственность образования;
- обязательность общего среднего, а также среднего специального, профессионального образования;
- добровольность выбора направления среднего специального, профессионального образования;
- академический лицей или профессиональный колледж;
- светский характер образования;
- общедоступность образования в пределах государственных образовательных стандартов;
- единство и дифференцированность подхода к выбору программ обучения; поощрение образованности и таланта;
- сочетание государственного и общественного управления в системе образования.

Статья 9. Система образования

Система образования Республики Узбекистан состоит из:

государственных и негосударственных образовательных учреждений, реализующих образовательные программы в соответствии с государственными образовательными стандартами;

научно-педагогических учреждений, выполняющих исследовательские работы, необходимые для обеспечения функционирования и развития системы образования;

органов государственного управления в области образования, а также подведомственных им предприятий, учреждений и организаций.

Система образования Республики Узбекистан является единой и непрерывной.

Статья 10. Виды образования.

Образование в Республике Узбекистан реализуется в следующих видах:

дошкольное образование;

общее среднее образование;

среднее специальное, профессиональное образование;

высшее образование;

послевузовское образование;

повышение квалификации и переподготовка кадров;

внешкольное образование.

Статья 11. Дошкольное образование.

Дошкольное образование имеет целью формирование здоровой и полноценной личности ребенка, подготовленного для учебы в школе. Оно проводится до шести-семи лет в семье, в детском саду и в других образовательных учреждениях, независимо от форм собственности.

Статья 12. Общее среднее образование.

Ступени общего среднего образования:

начальное образование (I-IV классы);

общее среднее образование (I-IX классы).

Начальное образование направлено на формирование основ грамотности, знаний и навыков, необходимых для получения общего среднего образования. В первый класс школы дети принимаются с шести-семи лет.

Общее среднее образование закладывает необходимый объем знаний, развивает навыки самостоятельного мышления, организаторских способностей и практического опыта, способствует первоначальной профессиональной ориентации и выбору следующей ступени образования. Для развития способностей, талантов детей могут создаваться специализированные школы.

Задания к теме № 1.

1. Прочитать «Закон об образовании» и выразить личностное отношение.
2. На примерах конкретных занятий по литературоведческим дисциплинам определить состояние реализации «Закона об образовании».

Тема 2. Взаимосвязь восприятия и анализа художественных произведений на уроках литературы

План:

1. Проблема восприятия в науке
2. Особенности восприятия
3. Приемы изучения восприятия

Восприятие читателем - школьником литературного произведения – это сложный творческий процесс, опосредованный всем жизненным, эстетическим, читательским и эмоциональным опытом ученика. Соотнесенность процесса чтения и изучения литературы не раз отмечалось и в психологии, и в методике (исследования В.В. Голубкова, А.Н. Леонтьева, Н.Д. Молдавской, В.Г. Маранцмана, О.Ю. Богдановой). Преподавателю-

словеснику следует не просто учиться в учебном процессе характер ученического восприятия, а стремиться активно на него воздействовать, используя для этого оптимальные варианты анализа литературного произведения.

Говоря о восприятии произведений искусства слова, мы имеем в виду не восприятие в гносеологическом смысле, а по сути - осознание произведения, различая восприятие первичное и вторичное, являющееся результатом анализа. Именно так толкуется термин «восприятие искусства» в большинстве исследований методистов и психологов. Проблема восприятия не может решаться изолированно от общих задач восприятия читателя и его отношения к действительности и искусству, формирования его личности, мировосприятия, духовного мира.

Восприятие, кроме того, выступает в качестве своеобразного компаса при определении возможностей ученика и результативности той или иной организации процесса обучения литературе.

Существует несколько основных приемов изучения восприятия учеником прочитанного.

Выяснение предварительных впечатлений учащихся о прочитанном.

Сопоставление первоначальных впечатлений с теми, которые формируются в ходе анализа и на итоговых занятиях. В этих случаях используются анкеты, устные опросы, которые могут быть включенный в ход той или иной беседы с учащимися в качестве учебных заданий.

Домашние задания опережающего характера.

Экспериментальное исследование методом «срезов», когда от темы к теме выясняются «сдвиги» в литературном развитии учащихся, в характере их непосредственного читательского восприятия, в понимании или различных произведений, в отношении к различным компонентам произведения, в уровнях их обобщений, эмоциональных и эстетичных оценок.

Систематические наблюдения в течение учебного года или нескольких лет.

Столь актуальная в настоящее время проблема восприятия литературы читателем-учеником волновала исследователей давно. Богатые традиции отечественной методики и практики преподавания являются основой поисков современных учёных и учителей-практиков.

В настоящее время проблема восприятия литературы изучена в различных аспектах: основные особенности и этапы восприятия произведений различных жанров, возрастные особенности восприятия читателя - школьника, структура читательского восприятия, взаимосвязь восприятия и анализа художественного произведения (работы О.Н. Никифоровой, А.М. Левидова, А.А. Леонтьева, З.Я. Рез, Л.Г. Рожиной, П.М. Якобсона, М.М. Варшавской, Н.А. Демидовой, М.Г. Качурина, Е.В. Карсаловой, В.Г. Маранцмана, Т.Д. Полозовой и др.) Именно последний аспект - взаимосвязь первоначального восприятия текста и его последующего углубления в процессе анализа - представляется нам особенно актуальным. В

этом вопросе много нерешенного, спорного, дискуссионного, а, следовательно, велико поле деятельности любого методиста или учителя, заинтересовавшегося этой проблемой. Тем более что вариативные программы по литературе ориентируют преподавателя-словесника на совершенствование содержания уроков, на развитие у учащихся способности наслаждаться искусством, на обогащение их духовного мира, формирование нравственных идеалов.

Восприятие художественной литературы имеет ряд особенностей, свойственных восприятию человеком окружающего мира во всей его сложности и, в частности, восприятию произведений любого вида искусства. Это, прежде всего, его целостность, активность и творческий характер. В акте восприятия диалектически объединены целое и части, анализ и синтез, чувственное и рациональное, эмоции и теоретические заключения, субъективное и объективное, репродуктивное и продуктивное. Когда же речь идёт о восприятии произведений искусства, то важно учитывать, что он даёт воспринимающему целостную картину мира, суждение писателя, художника об окружающей действительности. Кроме того, познавая заключенную в нем картину человеческой жизни, читатель или зритель познаёт самого себя. Расширяя сферу духовной жизни читателя, литература учит самостоятельности мысли, ибо в итоге каждый строит свой собственный образ как отражение обзора авторского.

Восприятие является основой любого анализа, как школьного, так и литературоведческого, в противном случае это анализ не будет иметь адресата.

Психологи, как отечественные, так и зарубежные (Л.С.Выготский, А.Н.Никифорова, М.Арнаутов, Р.Арнхейм), особое внимание обращают на то, что восприятие не есть простое фотографирование, простой прием информации. Это активная деятельность, в которой огромную роль играют положительная мотивация, потребность и интерес. Целью этой деятельности является создание адекватной картины окружающей человека действительности как данной ему непосредственно, так и преломленной в сознании авторов произведений искусства. Знание окружающего мира и овладение ценностями духовной культуры нужны каждому человеку не только сами по себе, но и для практического пользования, для взаимодействия со средой и, наконец, для удовлетворения своих потребностей.

Интересная идея классифицировать виды анализа принадлежит З.Я. Рез. Исследователь выдвигает вопрос о возможных основах классификации: в зависимости от того, какие компоненты произведения выбраны для более основательного рассмотрения; от характера отношения к тексту (разбирается подробно, сжато, выборочно, целиком) и в зависимости от способа организации анализа учителем.

Мы предлагаем такую классификацию видов анализа, в основе которой лежит постепенное совершенствование художественного восприятия. Условно можно выделить три вида анализа.

I - связан с учётом специфики непосредственного восприятия. Чаще всего он используется на первых этапах изучения текста, а также в аудитории, не владеющей в достаточной степени читательским умением.

II-учитель предполагает наличие этих умений у школьников, что даёт возможность сократить время, отводимое на реализацию первого вида анализа, и увеличить объём работы, связанный с формированием образных и понятийных обобщений.

III-основной целью имеет совершенствование деятельности ученика, направленной на овладение способами изучения литературы, и шире-общения с искусством

Итак, углубление восприятия учениками литературного произведения является результатом сложного воздействия всего процесса преподавания литературы на учащихся. Следует поставить также вопрос об этапах восприятия произведения в соответствии с этапами его изучения, о которых шла речь в третьей главе.

На первом этапе изучения произведения опасна поспешность, отрыв от непосредственного восприятия, стремление сделать преждевременные выводы. На вводных и ориентировочных уроках особенно важно мотивировать направленность анализа, создать интерес к работе.

На втором этапе, когда учащиеся анализируют образы, композицию, опорные эпизоды или комментируют строки поэтических произведений, учитель ведёт их к постижению глубины авторского замысла, к пониманию как конкретного, так и обобщённого смысла событий, образов, а так же специфики художественной манеры автора.

Основой задачей третьего этапа- заключительных уроков- является воссоздание целостности восприятия произведения искусства слова в соответствии с авторским замыслом и личностным пониманием прочитанного, а также активизация умений и навыков школьников.

Соотнесенность этапов изучения с этапами восприятия- это и есть реальный учёт знаний психологии восприятия ученика в школьном курсе литературы.

Задания к теме 2: «Психология восприятия художественного произведения»

1. Составить кластер по теме «Психологические основы обучения»
2. Подготовить реферат
3. Назовите основные особенности восприятия читателями литературного произведения.
4. Как вы понимаете взаимосвязь восприятия произведения и его анализа на уроке?
5. Какова специфика восприятия литературы учащимися различного школьного возраста?
6. Охарактеризуйте особенности восприятия школьниками различных родов и жанров литературы.

7. Приведите пример углубления восприятия текста в процессе анализа одного из произведений, изучаемых в средних или старших классах.

Литература:

1. Голубков В.В. Методика преподавания литературы.- М, 1962.
2. Ионин Г.Н. Школьное литературоведение: Учебное пособие к спец - курсу.- Л, 1986
3. Кудряшев Н.И.Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы.- М.1981
4. Никольский В.А. Методика преподавания литературы в средней школе.- М, 1971.
5. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения.- М, 1985.
- 6.Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения.- М, 1976.
7. Неверов В.В. Беседы о художественной литературе.- Л, 1983.
8. Ионин Г.Н. Хватов А.И. Русская литература XX века: Учеб. Пособие для XI Кл. СПб., 1994.
9. Поэтика художественного текста на уроках литературы/Отв. ред. О.Ю.Богданова.- М, 1997.
10. Русская литература XIX века. X кл: Практикум /Под ред. Ю.И.Лысого.- М, 1997.
11. Русская литература XIX века: Практикум: X класс.- М, 1997.
12. Русская литература XIX века: Практикум: XI класс.- М, 1998.

Тема 3. Современная технология обучения (теоретический аспект)

План:

1. История вопроса
2. Функции, цели педагогической технологии
3. Пути реализации педагогической технологии

Анализ педагогической литературы позволяет утверждать, что в настоящее время понятие «педагогическая психология» прочно вошло в практику и теорию научного образования.

В истории становления и развития понятия педагогической технологии усматриваются различные понимания, начиная с первоначально толкования какой учении с помощью технические до представления о педагогической технологии как о систематической и последовательной организации спроектированного процесса обучения.

В.П.Беспалько определяет педагогическую технологию как проект определенной педагогической системы, осуществляемой на практике. Автор исходит из того, что педагогическая система является основой для

разработки технологии. Используются понятия «дидактическая задача» и «технология обучения». При такой постановке вопроса В.П.Беспалько защищает идею необходимости проектирования процесса.

Несмотря на то, что педагогические технологии вторгаются в образовательный процесс, их статус остается неопределенным. Как показывают исследования ученых, педагогические технологии занимают промежуточное место между наукой и практикой.

Н.Ф. Талызина считает, что каждый педагог, прежде чем построить реальный педагогический процесс, должен иметь систему знаний об учебном процессе, представленную на технологическом уровне. Она отмечает, что между наукой и практикой должна быть особая наука, которая выводит принципы, разрабатывает методы, определяет последовательность их применения и т.д.

Некоторые авторы делают попытки отводить для технологии обучения место между наукой и искусством. Другие авторы связывают технологию с проектированием.

Таким образом, при одном подходе технология обучения определяется как некий инструментарий, включающий всевозможные средства обучения. Тогда технология представляет способ технизации процесса обучения.

Другой подход дает возможность рассматривать технологию в качестве способа обеспечения знания необходимых процедур для проектирования новой или несколько модернизированной практического обучения.

В этом случае технология рассматривается как применение научных принципов и практик обучения.

Анализ технологических подходов показывает, что многие технологии обучения продолжают оставаться на уровне давно устаревших требований. В ряде технологий преобладают теоретические основы, деятельностная сторона является не совсем конкретной.

Педагогическая технология определяется как область исследования теории и практики (в рамках системы образования), имеющая связи со всеми сторонами организации педагогической системы для достижения специфических и потенциально воспроизводимых педагогических результатов.

С целью раскрытия сущности педагогических технологий, считаем целесообразным привести некоторые определения педагогов-дидактов.

«Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств, она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса». (Б.Лихачев)

«Педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса» (В.П.Беспалько)

«Педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения». (И.П. Волков)

«Технология – это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния» (Шепель)

«Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя» (В.М. Монахов)

«Педагогическая технология является содержательным обобщением, вбирающим в себе смыслы всех определений различных авторов (источников)» (Г.К. Селевко)

анализ этих определений показывает, что педагогическая технология понимается как планирование и применение в рамках образования системы средств для получения необходимого результата.

Личностно-ориентируемые технологии обучения разрабатываются на основе теории и целеполагания. Функционирование педагогической системы связано с их адаптацией и личностными особенностями обучающихся, их технологическими и индивидуальными критериями.

В основе технологий, имеющих личностную направленность лежат актуальное и эмоционально-мотивационное развитие, формирование знаний и профессиональных умений обеспечение, ценностного отношения к образовательному процессу повышения активности, формирования самосознания и самостоятельности студентов.

Синтезируя эти исследования, можно определить, что педагогическая технология – это проект системы последовательного развертывания педагогической деятельности, направленная на достижение целей образования и развития личности. Эти основные цели и ставятся перед высшими учебными заведениями.

Основная функция педагогических технологий – реализация целей учебного процесса и развития личности. Отсюда вытекают принципы целостности технологий, предусматривающие закономерности развития системы: инвариативность ее структуры при гармоническом взаимодействии всех ее составных элементов.

Второй принцип появления технологий – инвариативно-личностная организация, т.е. ее адаптивность к личностным индивидуальным особенностям.

Технология обучения, теория обучения, техника обучения – это области педагогического знания об управлении учебной деятельностью. Они различаются по уровням обобщения.

Педагогическая технология выражает процессуальный аспект стратегии обучения.

Назначение технологии обучения – нормативное регулирование учебного процесса с образовательным и развивающим эффектом в области профессиональной деятельности.

Технологии работают на уровне установления субъект – субъектных и объект – объектных отношений.

Технологии обучения занимают промежуточное положение между теорией и практикой.

В научной литературе педагогическая технология представляется тремя аспектами:

Научный аспект педагогической технологии включает научные обоснования целей, содержания, методов обучения и проектирования педагогических процессов.

Описательный аспект – составление алгоритма процесса, представляющего совокупность целей, содержания, методов и средств достижения планируемых результатов обучения.

Действенный аспект – (составление алгоритма процесса, представляющего совокупность целей, содержания, методов и средств) включает осуществление технологического педагогического процесса.

Применительно к образовательной практике педагогическая технология рассматривается на трех уровнях: общепедагогическом, частнометодическом и локальном.

Общепедагогическая технология характеризует целостный образовательный процесс.

Частнометодическая технология характеризуется совокупностью методов и средств реализации учебно-воспитательного процесса в рамках одного предмета.

Локальная технология характеризуется внедрением технологий в отдельные части учебно-воспитательного процесса. Эта технология представляет собой решение частных дидактических и воспитательных задач.

Наиболее распространенными педагогическими технологиями в высшей школе являются: проблемное обучение, технология дифференцированного и индивидуального обучения, технология программированного обучения, компьютерные, информационные технологии, авторские технологии.

Тема 4. Интерактивные методы обучения

План:

1. История вопроса
2. Система интерактивных методов
3. Пути использования интерактивных методов

Интерактивные методы обучения относятся к инновациям в образовании. Согласно К. Ангеловский, «...все страны стремятся вводить в образование как можно больше новшеств ... сегодня нововведения требуют организованного, планомерного, массового ... к ним отношения ... Нововведения представляют собой долгосрочную инвестицию в будущее... для того чтобы привить вкус к новаторству, воспитать личность, которая будет стремиться создавать новшества, само образование должно быть

проникнуто нововведениями, в нем должен преобладать дух и атмосфера творчества».

Слово «интерактив» пришло к нам из английского от слова «interact». «Inter» - это «взаимный», «act» – действовать. Интерактивность означает способность взаимодействовать или находиться в режиме, беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком). Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и студента, студента и компьютера

Синквейн

Понятие «синквейн» происходит от французского слова «пять». Синквейн – это специфическое стихотворение состоящее из пяти строк, в которых обобщена, свернута информация об изучаемом понятии (явлении, событии, теме) и охарактеризована своими словами, вариатив, с различных позиций, взглядов, мнений. Составление синквейна – важное умение, позволяющее излагать сложные идеи, чувства и представления в нескольких словах. Процесс составления синквейна способствует лучшему осмыслению темы.

Правила составления синквейна:

1. В первой строке тема называется одним словом (обычно существительным).
2. Вторая строка – описание темы двумя прилагательными.
3. Третья строка – описание действия в рамках этой темы тремя словами
4. Четвертая строчка – фраза из четырех слов, характеризующая отношение к теме (чувства).
5. Последняя строка – синоним, одно слово, повторяющее суть темы.

Опыт обучения преподавателей педагогическим технологиям выявил, что часть преподавателей испытывает затруднение при составлении идентифицируемых учебных целей (задач обучающихся). Это связано с многолетним формулированием целей занятий только через деятельность преподавателя и созданием у некоторых из них определенного стереотипа мышления фонд Великих Книг познакомил нас с методом **Совместный поиск.**

Этот подход требует, чтобы студенты читали глубокий содержательно богатый текст, который заслуживает обдумывания и предполагает возможность не единственной интерпретации. Чтобы начать обсуждение, преподаватель тщательно выстраивает четыре или пять интерпретирующих вопросов. Интерпретирующий вопрос должен удовлетворять трем критериям:

- Это – настоящий вопрос: то есть он затрагивает интересную проблему.

- он непосредственно связан с текстом, и ответ на него требует от студентов обращения к тексту.

- Это открытый, неоднозначный вопрос: на него можно ответить, по крайней мере, двумя способами, пол каждый из которых выстраивается своя аргументация. Преподаватель обычно записывает вопрос на классной доске и дает студентам время, чтобы написать ответ (необходимость ответить письменно заставляет студентов тщательно думать, в итоге каждый студент может в дальнейшем внести свой вклад в обсуждение). Студентам предлагается поделиться своими идеями, а преподаватель помогает им ли плен прояснить, развить идею товарища, поспорить друг с другом, но преподаватель ни в коем случае не предлагает собственный ответ. Преподаватель может нарисовать для себя схему аудитории, пометив, кто где сидит, и делать на ней пометки относительно ответов студентов, он может иногда суммировать высказанные идеи и формулировать главные позиции. После того, как студенты опробуют метод «Совместный поиск» на практике, они будут с удовольствием выдвигать на обсуждение собственные вопросы.

Учебная дискуссия

Учебная дискуссия (Kagan, 1991)- метод обучения сообща, применяемый для обучения сообща применяемый для исследования проблем которые могут иметь множество интерпретаций. Преимущества этой процедуры состоят в том, что все до единого студенты влечены в дискуссию, независимо от размера класса (недостаток состоит в том, что преподаватель минимально общается со студентами в ходе их работы).

Преподаватель представляет проблему и задает студентам: бинарный: вопрос (предполагающий ответы: согласен не согласен; верно неверно; да нет). Студенты разбиваются на: исходные: группы по четыре человека в каждой. Внутри каждой группы они разбиваются попарно, и студенты, составляющие пару, должны защищать противоположные точки зрения на поставленную проблему.

Сначала вся группа целиком в течение нескольких минут обсуждает проблему, чтобы удостовериться, что они понимают ее одинаково, затем каждая пара начинает работать над списком доводов и поддержку мнений, которые они должны защищать. Спустя пять минут пары распадаются, и каждый студент ищет того члена другой пары, который защищает ту же самую точку зрения, что и он сам. Эти новые пары делятся своими доводами, обсуждают аргументы, а затем возвращаются к своим первоначальным партнерам, чтобы сообщить, что они узнали. После этого пары подбирают самые сильные аргументы, чтобы использовать их в неофициальных дебатах против пары, изначально входившей в их четверку. В качестве варианта, после приблизительно десяти минут дебатов, преподаватель может позволить студентам привести доводы в пользу той точки зрения, которую они теперь действительно разделяют.

Кластеры.

Разбивка на кластеры – это педагогический метод, который развивает вариативность мышления, способность устанавливать связи и отношения изучаемого Понтия (явления, события), помогает обучающемуся свободно и открыто думать по поводу какой-либо темы. Слово: кластер: означает пучок, связку. Разбивка на кластеры может применяться как стимул к мышлению на этапах вызова и размышления. В основном это тот метод, который вызывает свежие ассоциации. Дает доступ к имеющимся знаниям, вовлекает в мыслительный процесс новые представления по определенной теме. Наиболее целесообразно использовать разбивку на кластеры до того. Как определенная тема будет изучена более тщательно. В качестве примера приведен вариант составления кластера по учебному вопросу: Задача обучающегося (идентифицируемая учебная цель)».

Мозговой штурм

Мозговой штурм - это действие по свободной выработке множества идей относительно темы, первоначально без их критики. Метод мозгового штурма претендует на универсальность применения. Задача мозгового штурма использовать силу малой группы для генерирования идей (в целом малые группы более сильны, чем сумма сил отдельных ее участников). Мозговой штурм призван подтолкнуть людей, занятых решением проблемы, к выдвижению большого числа идей, в том числе, самых невероятных и фантастических. Принцип, заложенный в основу этой стратегии, заключается в том, что чем больше количество высказанных идей, тем больше вероятность, что, по крайней мере, одна из них окажется удачной. На рис. 1 приводится алгоритм мозгового штурма при разработке каталога целей и задач занятия на основе педагогической технологии. Правила «мозгового штурма».

- высказывание предложений без всяких ограничений, чем громче, тем лучше,
- всякая идея позволительна,
- идеи высказываются без мотивировки, только по существу задачи,
- не допускается критика идей, их обсуждение и оценка до прекращения поступления предложений,
- все предложения фиксируются.

После проведения мозгового штурма перечень возможных решений должен быть изучен, чтобы найти лучшее из них.

Проблемные вопросы

Проблемные вопросы позволяют создать особое пространство учебной деятельности, в котором студент в учебном процессе совершает субъективное открытие закона, явления, закономерности, к личностной оценке новых

знании, приобретает опыт творческого подхода к решению проблемы. Проблемная ситуация создается проблемным формулирование вопросов поискового характера. Для создания учебной проблемы в фазе вызова можно использовать следующие методические приемы.

- серия последовательных вопросов для подведения студентов к противоречию с целью самостоятельного поиска его решения.
- вопросы, позволяющие рассмотреть проблему с различных позиций,
- вопросы, побуждающие к сравнению, обобщению, анализу,
- вопрос с неопределенностью в его постановке, вопрос с противоречивыми, недостаточными или избыточными данными, стимулирующие студентов задавать уточняющие вопросы преподавателю.

Проблема поисковых методов обучения

А. Дистервег считает, что при эвристическом подходе ученики обретают истину собственными размышлениями, рассмотрением, исследованием. Эвристический метод побуждает к самостоятельности и самопроизвольности.

А.Я. Герд и Г.Армстронг развили идею эвристического метода обучения. Б.Райков предложил термин «исследовательский метод», который в самых различных модификациях разрабатывался затем В.Ю. Ульянинским, Н.Н. Рождественским, К.Б. Ягодовским, А.П. Пинкевичем. Наиболее систематизированными исследования исследовательского метода были проведены К.Б. Ягодским, который опубликовал в 1929 году книгу «Исследовательский метод школьного обучения».

Много внимания в последующие годы уделили исследованиям проблемно-поисковых методов М.И. Махмутов, А.Н. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев и др.

Задача становится познавательной проблемой, если она удовлетворяет следующие требования:

1. Представляет познавательную трудность для учащихся, т.е. требует размышлений над изучаемой проблемой;
2. Вызывает познавательный интерес у учеников;
3. Опирается на прежний опыт и знания учащихся по принципу апперцепции;

Первое требование занимает среди других основное, центральное место. Сущность его сводится к тому, что учитель преднамеренно создает на уроке ситуацию познавательного затруднения, при которой учащиеся поставлены перед необходимостью самостоятельно воспользоваться для изучения новой темы одной или несколькими мыслительными операциями: анализом, синтезом, сравнением, аналогией обобщением и др.

Создание проблемной ситуации является лишь начальным моментом в системе проблемного обучения.

1. Выдвинуть возможные варианты решения познавательных проблем – гипотезы;
2. Теоретически или практически проверить гипотезы;

3. Выбрать наиболее реальную гипотезу;
4. Сформулировать познавательный вывод.

Задания к теме 4

1. Составить план-конспект с использованием современной технологии обучения.
2. Ознакомиться по выбору с работами современных ученых Азизходжаева, Фаберман, Мусина, посвященных современным методам обучения.
3. Подготовить перечень проблемных заданий к роману М. Булгакова «Мастер и Маргарита».

Литература:

1. Азизходжаева Н.Н. Педагогические технологии и педагогическое мастерство. - Ташкент, 2005
2. Фаберман Б.Л. и др. Методические разработки по проектированию и реализации педагогических технологий, ч. 2. Интерактивные методы обучения, Т., 2002
3. Вишнякова Н.В. Креативная психопедагогика. - Минск, 1995
4. Инновационное обучение: стратегия и практика. - М., 1994
5. Сластенин В.А., Кодымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. - М.: Магистр, 1997

Тема 5. Основа технологий игровых форм

План:

1. Виды игр
2. Значение и способы использования технологий игровых форм
3. Игры на занятиях по языку и литературе

В условиях гуманизации образования существующая теория и технология массового обучения должна быть направлена на формирование сильной личности, способной жить и работать в непрерывно меняющемся мире, способной смело разрабатывать собственную стратегию поведения, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность, т.е. личности саморазвивающейся и самореализующейся.

В школе особое место занимают такие формы занятий, которые обеспечивают активное участие в уроке каждого ученика, повышают авторитет знаний и индивидуальную ответственность школьников за результаты учебного труда. Эти задачи можно успешно решать через технологию игровых методов обучения. В.П.Беспалько в книге «Слагаемые педагогической технологии» дает определение педагогической технологии, как систематичное воплощение на практике заранее спроецированного учебно-воспитательного процесса. Игра имеет большое значение в жизни ребенка, имеет то же значение, какое у взрослого деятельность, работа, служба. Игра только внешне кажется беззаботной и легкой. А на самом деле она властно требует, чтобы играющий отдал ей максимум своей энергии, ума, выдержки, самостоятельности.

Игровые формы обучения позволяют использовать все уровни усвоения знаний: от воспроизводящей деятельности через преобразующую к главной цели – творческо-поисковой деятельности. Творческо-поисковая деятельность оказывается более эффективной, если ей предшествует воспроизводящая и преобразующая деятельность, в ходе которой учащиеся усваивают приемы учения.

Есть великая формула «дедушки космонавтики» К.Э.Циолковского, приоткрывающая завесу над тайной рождения творческого ума: «Сначала я открывал истины, известные многим; и, наконец, стал открывать истины, никому еще не известные». Видимо, это и есть путь становления творческой стороны интеллекта, исследовательского таланта. И одним из эффективных средств этого является игра. В.П.Беспалько отмечает, что большую роль в технологии играет общественно – государственный заказ. Воспользуемся схемой В.П.Беспалько.

Общественно-государственный заказ

1. Цели обучения и воспитания

I. Учащиеся

Содержание обучения и воспитания

Дидактическая задача

Дидактические процессы

Учителя или ТСО

Организационные формы

Технология обучения

Исходя из этого, можно сказать, что технология игровых методов обучения нацелена на то, чтобы научить учащихся осознавать мотивы своего учения, своего поведения в игре и в жизни, т.е. формировать цели и программы собственной самостоятельной деятельности и предвидеть ее ближайшие результаты.

Психологическая теория деятельности в рамках теоретических воззрений А.С.Выготского, А.Н.Леонтьева выделяет три основных вида человеческой деятельности – трудовую, игровую и учебную. Все виды тесно

взаимосвязаны. Анализ психолого-педагогической литературы по теории возникновения игры в целом позволяет представить спектр ее назначений для развития и самореализации детей. Немецкий психолог К.Гросс, первым в конце 19 в. Предпринявший попытку систематического изучения игры, называет игры изначальной школой поведения.

Блестящий исследователь игры Д.Б.Эльконин полагает, что игра социальна по своей природе и непосредственному насыщению и спроецирована на отражение мира взрослых. Называя игру «арифметикой социальных отношений», Эльконин трактует игру как деятельность, возникающую на определенном этапе, как одну из ведущих форм развития психических функций и способов познания ребенком мира взрослых.

Отечественные психологи и педагоги процесс развития понимали как усвоение общечеловеческого опыта, общечеловеческих ценностей. Об этом писал Л.С.Выготский: «Не существует исходной независимости индивида от общества, как нет и последующей социализации».

Итак, игра воспроизводит стабильное и новационное в жизненной практике и, значит, является деятельностью, в которой стабильное отражают именно правила и условности игры – в них заложены устойчивые традиции и нормы, а повторяемость правил игры создает тренинговую основу развития ребенка. Новационное же идет от установки игры, которая способствует тому, чтобы ребенок верил или не верил во все, что происходит в сюжете игры. Во многих играх «функция реального» присутствует, то ли в виде срезовых условий, то ли в виде предметов – аксессуаров, то ли в самой интриге игры. А.М.Леонтьев доказал, что ребенок овладевает более широким, непосредственно недоступным ему кругом действительности, только в игре. Забавляясь и играя, ребенок обретает себя и осознает себя личностью. Для детей игра – сфера их социального творчества, полигон его общественного и творческого самовыражения. Игра необычайно информативна и многое «рассказывает самому ребенку о нем. Игра – путь поиска ребенком себя в коллективах сотоварищей, в целом в обществе, человечестве, во Вселенной, выход на социальный опыт, культуру прошлого, настоящего и будущего, повторение социальной практики, доступной пониманию. Игра – уникальный феномен общечеловеческой культуры, ее исток и вершина. Ни в каких видах деятельности человек не демонстрирует такого самозабвения, обнажения своих психофизиологических, интеллектуальных способностей, как в игре. Игра – регулятор всех жизненных позиций ребенка. Школа игры такова, что в ней ребенок – и ученик, и учитель одновременно.

Возникшая в советской системе образования теория воспитывающего обучения активизировала применение игр в дидактике дошкольных систем, но практически не вывела игры на учащихся, подростков и юношества. Отрадно, что в общественной практике последних лет в науке понятие игры осмысливается по-новому, игра распространяется на многие сферы жизни, игра принимается, как общенаучная, серьезная категория. Возможно, поэтому игры начинают входить в дидактику более активно. В России

дидактическое значение игры доказывал еще К.Д.Ушинский. Педагогический феномен игры учащихся истолкован в трудах А.С.Макаренко и В.А.Сухомлинского. В Новосибирске есть мастерская «Игра», куда входят ведущие педагог и психологи города.

Из раскрытия понятия игры педагогами, психологами различных научных школ можно выделить ряд общих положений:

1. Игра выступает самостоятельным видом развивающей деятельности детей разных возрастов.

2. Игра детей есть самая свободная форма их деятельностей, в которой осознается, изучается окружающий мир, открывается широкий простор для личного творчества, активности самопознания, самовыражения.

3. Игра – первая ступень деятельности ребенка дошкольника, изначальная школа его поведения, нормативная и равноправная деятельность младших школьников, подростков, юношества, меняющих свои цели по мере взросления учащихся.

4. Игра есть практика развития. Дети играют, потому что развиваются, и развиваются потому, что играют.

5. Игра-свобода самораскрытия, саморазвития с опорой на подсознание, разум и творчество.

6. Игра – главная сфера общения детей; в ней решаются проблемы межличностных отношений, приобретается опыт взаимоотношений людей.

Многие исследователи пишут, что закономерности формирования умственных действий на материале школьного обучения обнаруживаются в игровой деятельности детей. В ней своеобразными путями осуществляется формирование психических процессов: сенсорных процессов, абстракции и обобщения произвольного запоминания и т.д. Игровое обучение не может быть единственным в образовательной работе с детьми. Оно не формирует способности учиться, но, безусловно, развивает познавательную активность школьников.

Игра многофункциональна. Мы же остановимся лишь на роли дидактических, познавательных, обучающих, развивающих функций игры.

Все игры познавательные. «Дидактические игры» - это термин правомерен по отношению к играм, целенаправленно включаемых в раздел дидактики.

Существует несколько групп игр, развивающих интеллект, познавательную активность ребенка.

I группа – предметные игры, как манипуляции с игрушками и предметами. Через игрушки – предметы – дети познают форму, цвет, объем, материал, мир животных, мир людей и т.п.

II группа – игры творческие, сюжетно-ролевые, в которых сюжет – форма интеллектуальной деятельности.

Творческие сюжетно-ролевые игры в обучении – не просто развлекательный прием или способ организации познавательного материала. Игра обладает огромным эвристическим и убеждающим потенциалом, она разводит то, что по «видимости едино», и сближает то, что в учении и в

жизни сопротивляется сопоставлению и уравниванию. Научное предвидение, угадывание будущего можно объяснить «способностью игрового воображения представить в качестве систем целостности, которые, с точки зрения науки или здравого смысла системами не являются».

Игры путешествия. Они носят характер географических, исторических, краеведческих, следопытских «экспедиций», совершаемых по книгам, картам, документам. Все они совершаются школьниками в воображаемых условиях, где все действия и переживания определяются игровыми ролями: геолога, зоолога, экономиста, топографа и т.д. учащиеся пишут дневники, пишут письма «с мест», собирают разнообразный материал познавательного характера. В этих письменных документах деловое изложение материала сопровождается домыслом. Отличительная черта этих игр – активность воображения, создающая своеобразие этой формы деятельности. Такие игры можно назвать практической деятельностью воображения, поскольку в них оно осуществляется во внешнем действии и непосредственно включается в действие. Стало быть, в результате игры у детей рождается теоретическая деятельность творческого воображения, создающая проект чего-либо и реализующая этот проект путем внешних действий. Происходит сосуществование игровой, учебной и трудовой деятельности. Учащиеся много и упорно трудятся, изучая по теме книги, карты, справочники и т.д.

В современной психологии разработано такое понимание сущности личности, согласно которому личностью является человек, обладающим определенным творческим потенциалом. Основой творчества, основой созидания нового явления воображение.

Воображение может быть творческим и воссоздающим. При чтении учебной и художественной литературы, при изучении исторических описаний постоянно оказывается необходимым воссоздавать при помощи воображения то, что отображено в этих книгах и рассказах.

Творческое воображение отличается от воссоздающего тем, предполагает самостоятельное создание новых образов, которые реализуются в оригинальных продуктах деятельности. Ценность человеческой личности во многом зависит от того, какие пути воображения преобладают в ее структуре. Если творческое воображение, реализуемое в конкретной деятельности, преобладает над пассивной мечтательностью, то это свидетельствует о высоком уровне развития личности. Воображение необходимо развивать. Творческие, сюжетно-ролевые игры познавательного характера не просто копируют окружающую жизнь, они являются проявлением свободной деятельности школьников, их свободной фантазией.

III группа игр, которая используется как средство развития познавательной активности детей – это игры с готовыми правилами, обычно и называемые дидактическими.

Как правило, они требуют от школьника умения расшифровывать, распутывать, разгадывать, а главное – знать предмет. Чем искуснее составляется дидактическая игра, тем наиболее умело скрыта дидактическая

цель. Оперировать вложенными в игру знаниями школьник учится непреднамеренно, произвольно, играя.

IV группа игр – строительные, трудовые, технические, конструкторские. Эти игры отражают профессиональную деятельность взрослых. В этих играх учащиеся осваивают процесс созидания, они учатся планировать свою работу, подбирать необходимый материал, критически оценивать результаты своей и чужой деятельности, проявлять смекалку в решении творческих задач. Трудовая активность вызывает активность познавательную.

V группа игр, интеллектуальных игр – игры – упражнения, игры-тренинги, воздействующие на психическую сферу. Основанные на соревновании, они путем сравнения показывают играющим Школьникам уровень их подготовленности, тренированности, подсказывают пути самосовершенствования, а значит, побуждают их познавательную активность.

Учитель, используя в своей работе все 5 видов игровой деятельности, имеет огромный арсенал способов организации учебно-познавательной деятельности учащихся.

Лучшие дидактические игры составлены по принципу самообучения, т.е. так, что они сами направляют учеников на овладение знаниями и умениями. Обучение, как правило, включает два компонента: сбор нужной информации и принятие правильного решения. Эти компоненты и обеспечивают дидактический опыт учащихся. Но приобретение опыта требует большого времени. Увеличить «приобретение такого опыта» учащихся, научить их самостоятельно тренировать это умение. Сюда следует отнести развивающие игры психологического характера: кроссворды, викторины, головоломки, ребусы, шарады, криптограммы и т.д. Дидактические игры вызывают у школьника живой интерес к предмету, позволяют развивать индивидуальные способности каждого ученика, воспитывают познавательную активность. Ценность дидактической игры определяется не по тому, какую реакцию она вызовет со стороны детей, а по эффективности в разрешении той или иной задачи применительно к каждому ученику.

Результаты дидактических игр зависят, во-вторых, от систематического их использования, во-вторых, от целенаправленности программы игр в сочетании с обычными дидактическими упражнениями. Например, в решении проблемы развития познавательной активности необходимо считать основной задачей развитие самостоятельного мышления ученика. Значит, необходимы группы игр и упражнения, формирующие умение выделить основные, характерные признаки предметов, сравнивать, составлять их, групп игр на обобщение предметов по определенным признакам, умение отличать реальные явления от нереальных, воспитывающие умение владеть собой и т.д. составление программ таких игр – забота каждого учителя. «Игровые коллизии вызывают у школьника стремление анализировать, сопоставлять, исследовать скрытые причины явлений. Это – творчество! Это

то, что и составляет явление познавательной активности. Собственно игра вызывает важнейшее свойство учения – потребность учиться, знать».¹

Задания к теме 5

1. Составить материал для проведения игры «Путешествие в Ясную поляну».
2. Написать рецензию на лекцию «Основы технологии игровых форм»

¹ С.А.Шмалов «Игры учащихся – феномен культуры». М.Новая школа, 1994 г., стр. 117.

«Педагогические технологии в преподавании русской литературы» (дидактический материал к практическим занятиям)

(Часть II)

Занятие I. Проза

Проза. В прозаической литературе о революции и Гражданской войне 1920-х годов большое место занимала проблема поведения героя в этом мире. Центральными проблемами в эпике стали:

- человек и его место в буре общественных преобразований;
- конфликт между абстрактной идеей и ее конкретными проявлениями;
- соотношение между познанием процессов, протекающих в мире, и участием в них;
- моральная ответственность человека за все происходящее.

Создавая образы героев революции, некоторые писатели (А.Фадеев, Б.Пильняк) поначалу обращали преимущественное внимание на внешность, поступки своих персонажей. Они выглядели достаточно безжизненно: огромные, сильные, прямолинейные, не знающие, что такое сомнения и страх. Такое изображение было схематичным и не соответствовавшим принципам художественности. Вскоре писатели поняли, что отбрасывать литературные традиции не следует, и многие традиционные художественные приемы вернулись в их произведения. Вместе с тем, они использовали и новые приемы. Области стиля выражались в сказовой манере повествования, создании так называемой рубленой прозы. Рубленая проза была распространена так, что Б.Пильняк даже завершил роман «Голый год» такой фразой: «Глава VII (последняя, без названия): «Россия. Революция. Метель». Фразы в произведениях, построенные по принципу рубленой прозы, были очень короткими. Композиция таких произведений становилась фрагментарной, и читатель должен был сам из мозаичной картины сложить единое целое. Из предложений выбрасывались части, что нарушало иногда даже грамматическую логику. Порядок слов нарушался у Сейфуллиной, в повести «Четыре главы» она так сформировала постулаты рубленой прозы: «Жизнь большая, надо томы писать о ней. А кругом бурлит. Некогда долго читать и рассказывать». Такие поиски в области формы были обусловлены стремлением к новаторству, адекватности формы и содержания «новой литературы».

Сказ, широко использовавшийся Н.С.Лесковым, вновь стал активно используемой формой, стремясь усилить достоверность, писатели устранили из произведения фигуру рассказчика и предоставляли слово самому герою. А.Веселый, Л.Сейфуллина широко использовали возможности сказового повествования. Много для развития этой формы повествования сделал М.М.Зощенко.

Писатели – прозаики 1920-х гг. пользовались самыми различными средствами изображения. Роман 1920-х гг. был представлен разными

жанрами: социальным (М.Горький «Дело Артамоновых»); социально-психологическим (М.Булгаков «Белая гвардия»); сатирическим (романы И.Ильфа и Е.Петрова); научно-фантастическим (А.Беляев «Человек-амфибия», «Голова профессора Доуэля»; антиутопии (Е.Замятин «Мы»), художественно – документальном (Д.Фурманов «Чапаев»); историческим (Ю.Тынянов «Кюхля» «Смерть Вазир –Мухтара», О. Форш «Одеты камнем» и др.). Роман, которому, в частности, О.Мандельштам предрекал скорую гибель, продолжал существовать и развиваться.

Но у советского романа есть несколько характерных особенностей, присущих этому этапу развития жанра. Социальные истоки действительности были усилены и акцентированы. В романах «Разгром» А.Фадеева, «Как закалялась сталь». Н.Островского, «Хождение по мукам» А.Толстого, «Жизнь Клима Самгина» М.Горького и др. едва ли не каждый персонаж захвачен «переживанием истории», и движущаяся сила определила ведущие идейно-структурные принципы советского романа.

Социальный пафос в прозе, прежде всего, в советском романе, сказался в изображении первоосновы формирования личности и ее единства с миром и другими людьми.

В 1930-гг. в советской литературе началось активное развитие «производственной прозы». М. Горький призывал делать объектом изображения в литературно-художественных произведениях труд, деловые отношения рабочих и крестьян. В романах Ф. Панферова «Бруски», Ф. Гладкова «Энергия», Ю. Крымова «Танкер « Дербент» и многих других, человек был показан, прежде всего, в производственной деятельности. Героем времени становился строитель, токарь, шахтер, руководитель производства, т.е. человек, выполняющий определенную социальную функцию. Действие в «производственных романах» разворачивалось на фоне индустриального или колхозного пейзажа. Герой все время был включен в производственную деятельность. Трудовая деятельность героев заменила собой в этом жанре духовную жизнь. В основном заботы героев были связаны с их трудом. Герой «производственного романа» не представлял себя вне общества, стремился совершенствовать трудовые успехи и свои, и коллектива, обладал высокой степенью сознательности, был коллективистом. Жизнь героя вне трудовой деятельности, если и изображалась, то имела не самое важное значение, да и личная жизнь его чаще всего была связана с трудом. Менялось само понятие художественности. «Производственная проза» - яркий пример того, что литература постепенно из области искусства должна была стать частью пропагандистской машины. Критика оценивала эти произведения не с точки зрения художественности, а с позиции общественной пользы. Например, достоинством произведения считалось, если оно печаталось до завершения описываемого строительства или одновременно с ним («Соть» Л.Леорова).

Советскому роману свойственны историзм, а также насыщенность действием, «событийность». Предъявляемое социалистическим реализмом требование социальной активности воплотилось в сюжетной динамике.

В 1930-е гг. в литературе обострился интерес к истории, увеличилось количество исторических романов и повестей. В советской литературе был «создан роман, какого не было в литературе дореволюционной» (М.Горький). В исторических произведениях «Кюхля» и «Смерть Вазир-Мухтара» Ю. Тынянова, «Разин Степан» А. Чапыгина, «Одеты камнем» О. Форш и др. оценка событий прошедших эпох давалась с позиции современности. Для литературы социалистического реализма характерна ориентация не на прошлое, а на грядущее, целеустремленное движение вперед. Марксизм имеет совершенно определенную концепцию исторического процесса: исторический процесс всегда прогрессивен, представляет собой поступательное движение вперед. Движущей силой истории при этом является классовая борьба, а вся история человечества рассматривается как последовательная смена общественно-экономических формаций. Поэтому героем исторических романов этого времени был народ как единое целое, народ – творец истории.

Активно развивалась историческая проза в годы Великой Отечественной войны. Внимание уделялось, прежде всего, национально-исторической борьбе народа. В.Ян, автор исторического романа «Батый», определял задачу его так: «Исторический роман, прежде всего, должен быть учителем героики».

Ведущим жанрами в военное время стали очерк, рассказ, т.е. малые эпические формы. Важное значение приобрела публицистическая литература. В этой области творили М.Шолохов, А.Толстой, Б.Горбатов, Л.Леонов, И.Эренбург и другие писатели. Для нее характерно использование элементов патетической прозы, возвышенной лексики, что связано с обращением к теме народного героизма.

Очерковая литература, преимущественно развившаяся в годы войны, несла на себе печать публицистичности. Так, в очерке К.Симонова «Дни и ночи» дана своеобразная летопись-хроника Сталинградской битвы. Одновременно происходит «сращение» рассказа и очерка. Тема человека решалась как тема народа, важнее было то, что роднит героев, а не отличает их друг от друга. В рассказах не было развитой конкретно-психологической характеристики героя, преобладало стремление к созданию собирательного образа («Наука ненависти» М.Шолохова, «Честь командира» К.Симонова, «Рассказы Ивана Сударева» А.Толстого).

Наблюдалось и стремление создать обобщенную картину войны. В 1941-1945 гг. появлялись повести и романы, центральным героем которых являлся народ на войне; в них исследовалась философия подвига, его нравственное обоснование и психологическая мотивировка. В появившейся в 1942 г. повести В.Гроссмана «Народ бессмертен» центральным героем является народ на войне; в ней наблюдается стремление открыть всеобщий смысл происходящего. Преобладающим стал романтико – патетический стиль, ориентирующийся не на толстовскую, а на гоголевскую традицию решения военной темы.

В начале войны основной идеей художественных произведений была ненависть к врагу, затем была поднята проблема гуманизма. М.Пришвин, написавший в 1943-1944 гг. «Повесть нашего времени», в письме ожесточения нравов, порождаемого войной, выставить творчески организующую силу любви».

Ведущей темой прозы тех лет стала тема человека и истории, их взаимодействия. Писатели стремились показать, что поведение человека на войне не бессознательно, оно личностно осознано и исторически закономерно. Героем произведений литературы стал «человек идеи и действия» (по выражению А.Толстого). Иногда изображение героизма приводило к тому, что характер героя становился одномерным. Но подчинение себя одной цели, как это происходит с человеком на войне, не может не изменить личность. Авторы художественных произведений часто стремились не только написать о подвиге человека на войне, но и исследовать природу подвига. Так, П.Павленко в рассказе «Удача» размышлял: «Никто и ничто не может принудить человека к героизму, так же, как к трусости. Все идет от себя. Один и тот же жестокий огонь высекает из первой души отвагу, из второй – трусость».

Конечно же, не могли не писать в это время и о страданиях, которые несет с собой война. В 1943 г. Л.Леонов сказал: «Было бы погрешностью против жизненной правды, если бы из искусства, да еще сегодня, выкинуть мотив страдания». Поэтому можно говорить о том, что наряду с героической нотой в прозе военных лет звучала и нота трагическая, хотя об этой стороне войны стали больше писать уже после ее окончания.

Кроме документально-публицистических новелл, в годы войны создавались и рассказы философского характера, в которых утверждались моральные ценности, которые враги хотели разрушить. Таковы рассказы А.Платонова «Свет жизни», «Древо Родины», В.Закруткина «О живом и мертвом», В.Ильенкова «Огонь», «Жизнь», «Любовь» и др.

Проза русского зарубежья развивалась по-своему. В 20-е годы многие писатели еще не могли освободиться от ненависти к Советской России, поэтому основным пафосом их произведений является протест против происходящего на родине и «плач» по загубленной стране. Активно утверждалось: две части русской литературы несовместимы, хотя, конечно, традиции у литературы советской литературы русского зарубежья едины. З.Гиппиус под псевдонимом Антон Крайний в статье «Поле Европу» (1923) писала: «Русская современная литература (в лице главных ее писателей) из России выплеснута в Европу. Здесь ее и надо искать, если о ней говорить: «...» Выбросили литературу и окно захлопнули. Ничего. Откроются двери когда-нибудь в Россию: и литература вернется туда, Бог даст, с большим, чем прежде, сознанием всемирности».

В эмиграции были созданы многие выдающиеся произведения русской литературы, такие, как, роман И.А.Бунина «Жизнь Арсеньева», «Лето Господне», «Солнце мертвых» И.С.Шмелева и др. В них очень важна тема России ушедшей. Здесь нет изображения революционных катаклизмов, здесь

- воспоминания. Это характерно для эмигрантской литературы – воспоминания об утраченном превращаются в размышления о пути России, о сути русского характера. «Русской темой» было проникнуто все творчество Б.К.Зайцева: «За ничтожными исключениями все написанное здесь мною выросло из России, лишь Россией дышит». Об этом его произведения «Голубой узор», «Золотой узор», «Странное путешествие», «Авдотья-смерть», «Анна», «Дом в Пассии». Герои Зайцева часто люди-праведники, словно бы укоряющие жизнь – «милую, жестокую, грешную». Души Христофорова, героя рассказа «Странное путешествие», не касаются ужасы революции, он выше этого. Взирая расколотый мир, Б.Зайцев употреблял слова «признание вины», «осуждение и покаяние». Поэтому он создает и религиозные произведения – «Преподобный Сергей Радонежский», «Алексей – Божий человек», «Афон», «Валаам». Вообще, религиозная, православная тема в литературе русского зарубежья становится очень значимой. Может быть, именно в православии видели писатели-изгнанники путь спасения и сохранения русского духа.

Еще одной темой литературы эмиграции становится, конечно, существование русских людей в границей. В этой жизни они часто видят только нечто временное, считают ее несопоставимой с жизнью в России. Горькую иронию вызывает эта жизнь у Тэффи, А.Аверченко. В фельетоне Тэффи «Ке фер?» русский генерал задает вопрос, недоумевая: «Ке фер? Фер-то ке?» (то есть «что делать?»). Это вопрос, задаваемый себе всей русской эмиграцией, на который далеко не все нашли ответ.

Из писателей «незамеченного поколения» интересным представляется Гайто Газданов (1903-1971), коренной петербуржец осетинского происхождения, русский по духу. Его прославил роман «Вечер у Клэр» (1930), который был так охарактеризован М.Осоргиным, писателем старшего поколения эмигрантов: «Вечер у Клэр» - рассказ о жизни юноши, которому ко дню начала Гражданской войны исполнилось шестнадцать, и который, не окончив гимназии, был втянут в водоворот российской смуты. Но «событий» в книге мало, центр рассказа не в них, а в углубленных мироощущениях рассказчика, юноши несколько странного, который «не обладал способностью немедленно реагировать на происходящее» и как бы плыл по течению, пока не уплыл за пределы страны, где эти мироощущения сложились... Нить рассказа разворачивается с особой тонкостью и незаметно увлекает читателя из парижской квартиры Клэр в Россию, на десятилетия обратно, в обстановку детства и отроческих лет героя, в его семью, в среду людей, как будто случайных, в рамки явлений, как будто единичных, - но отлично рисующих эпоху, создающую основу настоящего романа. Клэр появляется на сцене редко, как бы мельком, как лишний штрих жизни, и все-таки она необходима. С большой художественной «простотой» рисует Газданов ряд цельных и оригинальных характеров (отец, мать, педагоги, офицеры, солдаты), ко всем подходя не внешне, а с внутренней оценкой, которая крепнет по мере развития мироощущения рассказчика. И в искусном кружеве рассказа незаметно ставятся и не всегда решаются сложнейшие

духовные проблемы и жизни, и смерти, и любви, и того неразрешимого узла событий, который мы одинаково можем называть и судьбой, и историей».

Проза второй волны эмиграции принесла с собой круг тем, связанных с тем опытом, который был у писателей этого поколения: репрессии, сталинские лагеря, Вторая мировая война (здесь возникает тема, невозможная в литературе советской – выбора между врагами России и ненавистью к советской власти), плен. Тип положительного героя, сформировавшийся в советской литературе, появляется и в произведениях эмигранта, просто он несет иную идеологическую нагрузку. «Добро» и «зло» в этой литературе тоже социально обусловлены. Во многом эта литература напоминала литературу советской России, только знаки «плюс» и «минус» здесь были расставлены наоборот. Среди писателей этого поколения выделяются Борис Ширяев (1909-1959) и Сергей Максимов (1916-1967).

В большинстве произведений Б.Ширяева речь идет о русских людях, застигнутых «военной непогодой». В книге «Неугасимая лампада» Ширяев пишет о лагерях, но, не сгущая краски. Его главной темой становится любовь к человеку, а не только изображение сталинского произвола.

Задание к теме «Проза»

1. Предложить возможный путь анализа 20-30-х годов.
2. Определить ведущие темы прозы 20-30-х годов.
3. Охарактеризуйте одно из произведений (по выбору) «Мы» Е. Замятина, Ю. Тынянова «Кюхля», «Жизнь Клима Самгина» М. Зощенко.
4. Заполните двухчастную таблицу:

№	Что вы знали о «Прозе 20-30-х годов» до занятия	Что нового вы узнали из материала «Проза 20-30-х годов»
1		
2		
3		
4		

Занятие II. Сатира

Сатира. В 20-е годы небывалого расцвета достигла политическая, бытовая, литературная сатира. В области сатиры присутствовали самые различные жанры – от комического романа до эпиграммы. Число выходивших тогда сатирических журналов достигало нескольких сот. Ведущей тенденцией стала демократизация сатиры. «Язык улицы» хлынул в изящную словесность. В дореволюционном «Сатириконе» преобладал жанр отточенной, отшлифованной высоким уровнем редактур комической новеллы. Эти условные формы исчезли в послереволюционном рассказе – фрагменте, рассказе – очерке, рассказе - фельетоне, сатирическом репортаже.

Сатирические произведения наиболее значительных новеллистов эпохи – М.Зощенко, П.Романова, В.Катаева, И.Ильфа и Е.Петрова, М.Кольцова – печатались в «веселых библиотеках» «Бегемота», «Смехача». издательства «Земля и фабрика» (ЗИФ).

Сатирические произведения писал В.Маяковский. Сатира Маяковского была направлена в первую очередь на вскрытие недостатков современности. Его волновало несоответствие между революционным духом времени и психологией мещанина; бюрократа. Это сатира злая, разоблачительная, пафосная.

Основные тенденции развития сатиры в 20-х годах едины – разоблачение того, что не должно существовать в новом обществе, созданном для людей, не несущих в себя мелкособственнических инстинктов, бюрократического крючкотворства и т.д.

Особое место среди писателей – сатириков принадлежит М.Зощенко. Он создал неповторимый художественный стиль, свой тип героя, который получил наименование «зощенковского».

Основная стихия зощенковского творчества 20 – начала 30-х годов – юмористическое бытописание. Объект, избираемый автором в качестве главного героя, сам он охарактеризовал так: «Но, конечно, автор все-таки предпочтет мелкий фон, совершенно мелкого и ничтожного героя с его пустяковыми страстями и переживаниями».

Развитие сюжета в рассказах. М.Зощенко основано на постоянно ставящихся и комически разрешаемых конфликтах между «да» и «нет». Рассказчик всем тоном повествования уверяет, что именно так, как он делает, и следует оценивать изображаемое, а читатель точно знает, либо догадывается, что подобные характеристики неверны.

В рассказах «Аристократка», «Баня», «На живца», «Нервные люди» и др. Зощенко как бы срезает различные социально-культурные пласты, добываясь до тех слоев, где коренятся истоки бескультурья, пошлости, равнодушия.

Писатель совмещает два плана – этический и культурно – исторический, при этом показывая их искажение, деформацию в сознания персонажей. Традиционным источником комического является разрыв связи между причиной и следствием. Для писателя – сатирика важно уловить характерный для эпохи тип конфликта и передать его художественными средствами. У Зощенко главенствующим мотивом является мотив разлада, житейской нелепицы, несогласованности героя с темпом и духом времени.

Рассказывая частные истории, выбирая обыденные сюжеты, писатель поднимал их до уровня серьезного обобщения: Мещанин невольно саморазоблачается в своих монологах (« Аристократка», «Столичная штука» и др.)

Стремлением к «героическому» окрашены даже сатирические произведения 30-х годов. Так, М.А.Зощенко был охвачен идеей слить воедино сатиру и героiku. В одном из рассказов уже в 1927 году Зощенко, хоть и в свойственной ему манере, признавался: «Хочется сегодня

размахнуться на что-нибудь героическое. На какой-нибудь этаким грандиозный, обширный характер со многими передовыми взглядами и настроениями. А то все мелочь да мелкота. О, прямо противно ...

В 30-е годы совершенно иной стала даже стилистика зощенковской новеллы. Автор отказывается от сказовой манеры, столь характерной для прежних рассказов. Меняются и сюжетно-композиционные принципы, широко вводится психологический анализ.

Знаменитые романы И.Ильфа и Е.Петрова о великом авантюристе Остапе Бендере «Двенадцать стульев» и «Золотой теленок» при всей привлекательности их героя направлены на то, чтобы продемонстрировать, насколько изменилась жизнь, в которой нет места даже замечательному авантюристу. Глядя вслед пролетающим мимо них машинам, автопробега (очень характерное явление той поры), герои романа «Золотой теленок» чувствуют зависть и грусть оттого, что они находятся в стороне от большой жизни. Достигнув своей цели, став миллионером, Остап Бендер не становится счастливым. В советской действительности нет места миллионерам. Не деньги делают человека социально значимым. Сатира носила жизнеутверждающий характер, была направлена против «отдельных буржуазных пережитков». Юмор становился мажорным, светлым.

В годы Великой Отечественной войны сатира продолжала развиваться. Объектом сатирического изображения стала фашизм и фашисты. Издевка по адресу врага – один из способов сделать литературу действенной.

Задания к теме «Сатира»

1. Составить план-конспект урока по изучению обзорной темы: «Сатира 20-30-е годы».
2. Составить тесты по теме «Сатира 20-30-х годов».
3. Составить синквейн «Остап Бендер».

Занятие III. Поэзия

Поэзия. В развитии эпоса и лирики первых послереволюционных лет много нового. Сохранялась полифония «серебряного века» В Д.Александровским, М.П.Гермасимовым, В.В.Каз. С.А.Обрадовичем и др. «Кузница» оставалась в рамках вульгарно – социологических представления Пролеткульта о путях развития послеоктябрьской литературы, но уделяла большое внимание художественному мастерству. В произведениях ее представителей односторонне–романтически обезличенно выражался революционный пафос. А.Гастев говорил о «нормализованности» психов пролетариата, обусловленной связью его с машинным производством, и отрицал индивидуальность предмета художественного внимания. В произведениях поэтов «Кузницы» преобладали комик-образы, романтические порывы. Характерно для них пренебрежение «единицей» и преклонение массой:

Мы – Поступь, Мы – Дыхание иных Веков
Прекрасных ...
Мы – сердце, мозг трудящихся, их лучшие
цветы,
Мы – слитность мировая труда стремлений
властных ...
(И.Садофьев «Пролетарским поэтам»)

Представители группы ОБЭРИУ. (Объединение реального искусства), провозгласили «творцами не только нового поэтического языка, но и создателями нового ощущения жизни предметов». Обэриуты объявили, что «достоянием искусства» становится «конкретный предпочищенный от литературной и обиходной шелухи», и в поэзии его передает «столкновение слова смыслов». Их творчеству были свойственны алогизм, гротеск, абсурд:

А бедный конь руками машет,
то вытянется, как налим,
то снова восемь ног сверкают
в его блестящем животе.

Принципы обэриутского театра воплотились в пьесе Д.Хармса «Елизавета Бам» (1927) Введенского «Елка у Ивановых» (1929). Входившие в эту группу Д.Хармс и А.Введенский считал родоначальниками новейшей литературы абсурда.

В 1919 г. с Изложением принципов имажинизма выступили С.А.Есенов, Р.Ивнев, А.Б.Мариенгоф, В.Г.Шершеневич и др. Они декларировали самоценность не связанной реальностью слова - образа, утверждали, что поэзия – это «ритмика образов». Имажинисты усвою крайности поэтики раннего футуризма, но выступали против его политической направленности. Представители этой группы утверждали, что антагонизм между искусством и государством неизбежен.

После утверждения в 1930-х гг. единства метода в литературе и упразднения многообразия группировок в поэзии стала преобладающей эстетика социалистического реализма. Многообразие группировок сменилось единством тематики. Поэтический процесс продолжал развиваться, но теплой стоит говорить о творческой эволюции в первую очередь отдельных поэтов, а не прочных творческих связях. 1920-е годы – время, трагичное для русской поэзии еще и потому, что многие поэты умер (естественной или насильственной смертью): Александр Блок, Федор Сологуб, Николай Гумил Сергей Есенин, Владимир Маяковский. В 1930-е гг. многие представители творческой интеллигенции в том числе поэты, были репрессированы: бывшие акмеисты О.Мандельштам и В.Нарбут, обэриуты Хармс, А.Введенский (позже, во время великой Отечественной войны), Н.Заболоцкий и коллективизация 1930-х гг. привела к истреблению не только крестьян, но и крестьянских поэтов.

Публиковались в первую очередь те, кто славил революцию – Демьян Бедный, Владим Луговской, Николай Тихонов и др. Поэты, так же как и

писатели, вынуждены были выполнять уголь», А.Безыменский «Стихи делают сталь» и др.)

На первом съезде писателей в 1934 г. М.Горький предложил поэтам еще один социальный заказ: «Мир очень хорошо и благодарно услышал бы голоса поэтов, если бы вместе с музыкантами пробовали создать песни, - новые, которых не имеет мир, но которые он должен иметь». Так появились песни «Катюша», «Каховка» и др.

В годы Великой Отечественной войны бурно развивались лирика. Широчайшую популярность обрела песенная поэзия. В самом начале войны появилась песня «Священная война» на слова Лебедева – Кумача (музыка А.Александрова). Она стала гимном воюющей страны, звучащим как призыв и клятва:

... Вставай, страна огромная,
Вставай на смертный бой ...

Но не только песни, а и стихи как таковые в годы войны были очень популярны. Наиболее востребованной оказывается лирика не официально-героическая, а именно лирическая, «задушевная». Необычайно популярны стихотворения К.М. Симонова, особенно «Жди меня», «Землянка» А.А.Суркова, «Мужество» А.Ахматовой. Значение лирики как рода и как эстетического начала в годы Великой Отечественной войны выразил поэт А.Сурков: «Не надо пытаться перекричать войну. Чтобы живой человеческий голос не затерялся в хаосе звуков войны, надо разговаривать с воюющими людьми нормальным человеческим голосом. Но голос этот будет услышат, если говорящий и пишущий стоит близко у сердца воюющего человека».

Современность воспринималась как продолжение истории. Отсюда обращение к фольклору. Народное сознание и литература обратились к традиционным фольклорным формам поэзии – заговору, заклинанию, плачу. В стихотворении поэта К.Симонова «Жди меня» ключевое слово «жди» повторяется в каждом строчке:

Жди меня, и я вернусь,
Только очень жди.
Жди, когда наводят грусть
Желтые дожди.

Такой повтор – традиционная форма заклинания.

В лирике периода Великой Отечественной войны преобладали две противоположные тенденции:

- желание документально запечатлеть события, детали быта и жизни народа (это приводило к появлению хроникальных форм поэзии, лирических миниатюр, зарисовок);

- стремление осмыслить исторический путь народа, понять исторические закономерности (приводило к появлению монументальных поэтических произведений).

Часто происходило сращение этих тенденций в крупных поэтических формах. Так, в поэмах ленинградской поэтессы О.Берггольц «Ленинградская поэма», «Февральский дневник» звучали лирические интонации. В поэме

М.Алигер «Зоя», посвященной подвигу комсомолки Зои Космодемьянской, автор высказывает желание, «чтоб слышны стали людям сказанные шепотом слова».

Героическая тема зачастую решалась в трагедийной форме. Поэма П.Антокольского «Сын» может быть названа героической трагедией. Она представляет собой раздумья отца, потерявшего сына, над судьбами века. Это лирическая исповедь, в которой сплетены боль утраты и вера в победу. Личная трагедия предстает в поэме как часть общенародной судьбы. Противопоставлены советский юноша и молодой гитлеровец, у которых разные жизненные цели и ценности:

В поэзии 1941-1945 гг. война – это битва с врагом, стремящимся уничтожить наш мир. Политическая составляющая противостояния врагу минимальна. Эта война – один из тех, которые вел народ всегда за очень понятные вещи: дом, семью, любовь, детей и т.д. поэтому так задушевные стихотворения военных лет.

Ближе к концу войны и в первые послевоенные годы стали появляться произведения, в которых предпринималась попытка осмыслить подвиг народа (М.Исаковский «Слово о России», А.Сурков «Рубежи радости»).

Однако было во время войны написано очень много стихотворений, которые не столько о войне. Сколько о родном доме, о любви, о русской природе и т.д. При этом их порожденность войной очевидна, но сцены боя здесь не нужны. Так, в знаменитой «Землянке» Суркова преобладает заведущая интонация. В 1944 г. Пастернак написал стихи, навеянные ощущением близкой победы:

Все нынешней весной особое
Живое воробьев шумиха
Я даже выразить не пробую,
Как на душе светло и тихо...
Весеннее дыханье родины
Смывает след зимы с пространства
И черные от слез обводины
С заплаканных очей славянства ...

Поэзия русского зарубежья, представленная поэтами старшего поколения, покинувшими Россию, во многом продолжала традиции литературы. Серебряного века. Но для большинства поэтов, независимо от того, к какому направлению они принадлежали до революции, характерно было движение к простоте стиха. Так, Вяч. Иванов писал:

Лес опрокинут в реке
Вечер в ночном человеке
Выплыл, и вспыхнул алмаз
Где-то в бездонной реке

Видел я жизни не раз
В сей вечеряющий час
Как выплывал он и гас,

Веспер на сонной реке:
Что же в старинной реке:
Слезы струятся из глаз?

Такая интонация была несвойственна символисту Вяч Инавнову
Он же писал:

Боже, спаси
Свет на Руси,
Правду Твою
В нас вознеси,
Солнце любви
Миру яви
И к бытию
Русь обнови!

Основной темой стихотворений русских поэтов-изгнанников была Россия. Через все зарубежное творчество З.Гиппиус проходит тема России, отнятой, поруганной:

Я от дверей не отойду –
Пусть длится ночь, пусть злится ветер
Стучу, пока не упаду
Стучу, пока ты не ответишь
Не отступлю, не отступлю,
Стучу, зову тебя без страха:
Отдай мне ту, кого люблю,
Восстанови ее из праха!
Верни ее под отчий кров,
Пускай виновна, отпусти ей!
Твой очистительный покров
Простри над грешною Россией!

И.А.Бунин с тоской писал:

И цветы, и шмели, и трава, и колосья,
И лазурь, и полуденный зной...
Срок настанет – Господь сына блудного спросит:
«Был ли счастлив ты в жизни земной?»

И забуду я все – вспомню только вот эти
Полевые пути меж колосьев и трав –
И от сладостных слез не успею ответить,
К милосердным Коленам припав

В эмиграции продолжали творить К.Бальмонт, И.Северянин, М.Цветаева, В.Ходасевич.

Интересным явлением в истории русской эмигрантской поэзии были поэмы «парижской ноты», заявившие о себе в конце 20-х начале 30-х гг. Они были представлены теми, кто в годы Гражданской войны были белыми офицерами. Днем они были таксистами, работали на заводах и т.д, а вечерами собирались в Латинском квартале и спорили об искусстве. В 1922 г.

в Париже Давид Кнут организовал «Палату поэтов», ставшую центром «второго поколения» русской эмиграции. Часто они присутствовали не вечерах «Зеленой Лампы» у Мережковского и Гиппиус, но два поколения поэтов не всегда ладили между собой. Их главным печатным органом был альманах «Числа», издавшийся Н.Оцупом. Для поэтов этой группы характерна ориентация на создание поэтических миниатюр, нарочито «простых», лишенных метафоричности, вообще с минимумом средств художественной выразительности, но при этом исповедальной. Например, показательное такое стихотворение Н.Оцупа:

Мне хочется с тобою увядать,
Нет силы все сначала начинать,
Слабее ревностность души по дому,
Сильнее жалость ко всему земному

Нет ничего печальней рук твоих
Когда ты голову кладешь на них
И думаешь с открытыми глазами.

Значимым явлением в литературе этого поколения стала поэзия Бориса Юлиановича Поплавского (1903-1935). Стихи Поплавского далеки от политики, в них речь идет о космосе, морской синеве, ангелах, о явлениях, населяющих особый мир поэта. Мир любви, тепла, человеческой души борется в его стихах с миром одиночества и ужаса:

Печаль зимы сжимает сердце мне
Оно молчит в смиренной рубашке,
Сегодня я от мира в стороне
Стою с весами и смотрю на чашки

Во тьме грехи проснулись до зари,
Метель шумит, склоняя жизнь навело,
Смешные и промокшие цари
Смеются, не имея сил для гнева

Не долог день. Блестит церковей венец,
И молча смотрит боль без сожаленья
На возмущенье жалкое сердец,
На их невыносимое смиренья

Который час? Смотрите, ночь несут
На веках души, счастье забывая
Звенит трамвай, таится Страшный Суд
И ад галдит, судьбу перебивая.

В. Ходасевич писал О Поплавском: «Поплавский идет не от идей к идее, но от образу, от словосочетания к словосочетанию – и тут проявляется вся стройность его воззрений: не общих, которых он сам до конца не выработал

и не осознал, но художественных, чисто поэтических, которые были в нем заложены самой природою, как в каждом поэтически одаренном существе».

Поэзия второй волны эмиграции разнородна, как и вообще литература Ди-Пи. Заметными именами почти сразу стали имена Ивана Венедиктовича Елагина (Матвеева) (1918-1987), Дмитрия Иосифовича Кленовского (Крачковского) (1893-1976). Они представляли разные поколения и разные группы Ди-Пи, поэтому и поэзия их так различна. Кленовский, бежавший из Советского Союза в 1942 г., был выпускником Петербургского университета, авторов поэтического сборника «Палитра», выпущенного еще в 1917 г. Его поэзия не несет в себе ничего «советского». Стихи Кленовского очень гармоничны и мелодичны и напоминают лучшие образцы поэзии Серебряного века:

Их ровно пятьдесят от сердцевины –
Тугих колец на спиленном стволе
Ровесник мой на медленной земле
Вот и закончен он, на путь единый!

Исчезнуть – мне. Тебе же – жить и жить,
Стать дверью, лодкой, скрипкой, колыбелью,
Прекрасному земному новоселью
Еще светло и чисто послужить...

Стихотворения Елагина – о скитаниях, скорби, любви, они наполнены самыми разными темами. Человек, прошедший Великую Отечественную войну, не мог не писать о ней:

Уже последний пехотинец пал,
Последний летчик выбросился в море,
А на путях дымятся груды шпал,
И проволока вянет на заборе

Они молчат – свидетели беды,
И забывают о борьбе и плене
И этот танк, торчащий из воды,
И этот мост, упавший на колени

Но труден путь очнувшейся земли
Уже а портах ворочаются краны,
Становятся дома не костыли...
Там города залечивают раны.

Там будут снова строить и ломать
А человек идет дорогой к дому
Он постучится – и откроет мать,
Откроет двери мальчику седому

Задания к теме: «Поэзия»

1. Выучить одно из стихотворений из цикла поэзии 20-30-х годов.
2. Сопоставьте поэзию В. Иванов с поэзией З. Гиппиус.

Занятие IV. Драматургия

Драматургия. Новое время диктовало свои правила театру. Режиссеры мечтали о создании массового театра, действия, которое выйдет на улицы и площади. В первые послереволюционные годы процветал массово – революционный театр. В таком театре важная роль отводилась импровизации. Лучшим произведением агитационно-массового театра считается пьеса В.В.Маяковского «Мистерия – буфф» (1918). Она отразила в себе все характерные черты площадных зрелищ. Маяковский рассматривает революцию во всемирном масштабе, его герои делятся на два лагеря без оттенков и полутонов – «чистых» и «нечистых». «Мистерия-буфф – первая в истории русского театра политическая пьеса, сюжетом которой стала политическая жизнь и только.

На сценах театров появились также пьесы бытового характера, главной задачей которых было – убедить зрителя в том, что жизнь его и судьба революции неразделимы. Сюжет таких пьес чаще всего строился на бытовой основе, с прямыми аналогиями с жизнью. Сюжет, как правило, заключался в том, что тайные враги советской власти готовят нападение белых, которые приходят, убивают коммунистов, и тогда крестьяне понимают, что происходит, и становятся сторонниками новой власти. Такая Сюжетная схема лежит в основе пьес «Марьяна» А.Серафимовича (1918). «Захарова смерть» А.Неверова (1920) и др. такие пьесы не могли пользоваться популярностью, актеры отказывались в них играть, и в начале 1920-х годов прозвучал призыв Луначарского «Назад к Островскому». Нарком просвещения призывал писателей учиться А.Н.Островского художественности.

В начале 1920-х гг. драматургия как таковая почти не развивалась. На сцене МХАТа, Малого театра, Театра им. Вахтангова, Театра им. МГСПС ставились либывыводились на сцену герои прозаических произведений нового времени: «Барсуков» Л.Леонова, «Бронепоезда 14-69».Вс. Иванова, «Мятежа» Дм.Фурманова и др. На театральной сцене ставили в основном произведения русской и мировой классической драматургии: пьесы А.Островского, «Ревизор» Н.В.Гоголя, «На дне» М.Горького, «Разбойники», «Коварство и любовь» Шиллера. Предпринимались попытки косвенного отражения в театральном искусстве современной обстановки. Советские пьесы начали создаваться лишь со второй половины 1920-х гг. («Любовь Яровая» К.Тренева (1926), «Разлом» Б.Лавренева (1927), «Шторм» В.Билль-Белоцерковского (1926) и др.).

В 1926 г. Московским Художественным театром была поставлена пьеса М.А.Булгакова «Дни Турбинных», которая имела огромный успех. Критики

того времени сравнивали это произведение с «Любовью Яровой» К.Тренева и видели преимущества пьесы Тренева перед пьесой Булгакова. Конфликт «Любови Яровой» - конфликт социальный, Драматург оправдывает предательство, потому что он обусловлено борьбой за народное счастье. Общественные интересы он явно ставит выше личных. В пьесе же Булгакова герои живут по законам общечеловеческим, умудряясь сохранить честь и достоинство в годы Гражданской войны. Вообще, драматургия М.Булгакова – явление в литературе, но, к сожалению, большинство его драматургических произведений поставлены и напечатаны не были.

Вторая половина 1920-х годов отмечена расцветом комедийного жанра в это время были созданы комедии М.Булгакова «Зойкина квартира» (1926) и «Багровый остров» (1927). Две свои комедии –«Клоп» (1929) и «Баня» (1930) ставит В.Маяковский. Эти произведения порождали критические отзывы, провоцировали обсуждение вопроса, нужна ли сатира советскому обществу.

В 1930-е годы из пьес исчезают яркие характеры, острые конфликты. В конце 1930-х гг. обрывается жизнь многих драматургов – И.Бабея, А.Файко, С.Третьякова. Пьесы М.Булгакова и Н.Эрдмана не ставились.

В 1930-е годы в развитии драматургии, как и всего советского искусства, преобладала тяга к эпичности. В рамках метода социалистического реализма в драматургии происходила дискуссия между двумя течениями:

- «монументальным реализмом», воплощенным в пьесах. Вс.Вишневского («Первая конная», «Оптимистическая трагедия» и др.), Н.Погодина («Поэма о топоре», «Падь серебряная» и др.), и
- камерным стилем, теоретики и практики которого говорили об изображении большого мира социальной жизни через углубленное изображение малого явлений (А.Афиногенов «Далекое», «Мать своих детей» и др.), В Киршон («Хлеб», «Большой день» и др.).

В пьесах, созданных в рамках «монументального реализма», стремление к динамизму проявлялось в новациях в области формы: отказе от «актов», дроблении действия на множество лаконичных эпизодов.

Н.Погодин создал так называемую « производственную пьесу», во многом подобную производственному роману. В таких пьесах преобладал новый тип конфликта – конфликта на производственной основе. Герои «производственных пьес» спорили о нормах выработки, о сроках сдачи объектов и т.д. Такова, например, пьеса Н.Погодина «Мой друг».

Особым явлением в драматургии является творчество Е.Л.Шварца. Произведения этого драматурга касались вечных проблем и не вписывались в драматургии в частности усилилось внимание к героической теме. На Всесоюзной режиссерской конференции 1939г.говорилось о необходимости воплощения героики. Газета «Правда» постоянно писала о том, что на сцену следует вернуть пьесы об Илье Муромце, Суворове, Нахимове. Уже накануне войны появилось немало военно-патриотических пьес.

Очень важной для культурной ситуации времен Великой Отечественной войны оказалось именно драма. Американские исследователи отмечали: «Драму слушали вместе с пушками. Она оказалось самой стимулирующей и

могущественной силой для сознания людей». В драматических произведениях военных лет заметно переплетение публицистичности и лиричности, вообще свойственных литературе того времени. В первые месяцы войны появилось несколько пьес, посвященных военной проблематике (В.Ставский «Война», К.Тренев «Настречу» и др.), но их авторы не выходили за рамки «семейно-бытовой драмы», не соответствующие характеру материала. Режиссер А.Д.Попов, обращаясь к драматургам, писал: «О людях фонта нужно искусство не сведений, а потрясений». Сдвига в ситуации произошли в 1942-1943 гг. Лучшие драматургические произведения того времени: «Нашествие» Л.Леонова, «Русские люди» К.Симонова, «Фронт» А.Корнейчука – оказывали влияние не только на культурную, но и на общественную ситуацию. Так, в пьесе А.Корнейчука «Фонт» ставился вопрос о причинах неудач Советской Армии и мерах, которые необходимо предпринять для ее укрепления. Эти пьесы рассматривались как образец «воюющего» искусства. В них критиковались недостатки советского военного руководства, даже генеральский корпус. В пьесах К.Симонова, Л.Леонова уделялось внимание не внешней, событийной стороне, а внутреннему состоянию человека. Главным для авторов было не исследование сюжета какого-либо боя, а человеческие переживания, связанные с гражданской позицией героя. Корнейчук создал сатирическую пьесу с острой гражданской проблематикой; Симонов – лирико-патетическую драму о скрытом героизме русского человека; Леонов – философскую трагедию об истоках народной души, о сути человеческого самопожертвования.

В годы Великой Отечественной войны появлялись пьесы на исторические темы, конечно же, связанные с современностью прославлением героическую русского человека. Кроме того, время требовало утверждения роли сильной личности в истории, что и сделал А.Толстой в дилогии «Иван Грозный» - пьесах «Орел и орлица» (1942) и «Трудные годы» (1943). В Сельвинский в 1944 г. написал пьесу «Ливонская война» о войне Ивана Грозного за выход к Балтийскому морю.

Развитие киноискусства определило появление и развитие не существовавшего ранее вида литературно-кинематографического творчества – кинодраматургии. Она создает, разрабатывает и фиксирует свои сюжеты (или перерабатывает ранее создание) в соответствии с задачами их экранного воплощения. Воплощается она непосредственно в словесной форме и использует многие средства драматической и эпической литературы. Сценарий выполняет функции литературной основы фильма. Крупнейшим советским кинодраматургом и теоретиком был Н.А.Зархи, который добился сочетания литературной традиции и экранных возможностей.

Задания к теме: «Драматургия»

1. Раскрыть своеобразие драмы.
2. Определить тематику 20-30-х годов

3. Написать рецензию на одно драматическое произведение (по выбору магистранта)

Задания к теме № 5 – 10

1. Составить разнотипные уроки (интегративные, проблемные, урок-дискуссия, урок-конференция и т.д.

Литература:

1. Гуковский Г.А. Методика изучения литературного произведения в школе М., 1987;
2. Одернова И.А. «Инновации в школе.
3. Ланин Б.А. «Современная дискуссия в Интернете о делах и проблемах литературного образования» Интернет-журнал «Э», 2005
4. Маранцман В.Г. Повести Тургенева в читательском восприятии школьников Санкт-Петербург, 2001;
5. Богданова О.Ю., Леонов С.А., В.Ф. Перов «Методика преподавания литературы», М., 2002;
6. Голубков В.Н. Методика преподавания литературы. М., 1963;
7. Рыбникова М.А. Избранные труды. М., 1989;
8. Стоюнин В.Я. Избранные труды. М., 1985;
9. Выготская Л.А. Собранные сичинения в 3-х томах, М., 1988;
10. Рубинштейн Л., Вопросы обучения психологии», М., 1971.
- 11.Азизходжаева Н.Н. Педагогические технологии и педагогическое мастерство. - Ташкент, 2005
- 12.Фаберман Б.Л. и др. Методические разработки по проектированию и реализации педагогических технологий, ч. 2. Интерактивные методы обучения, Т., 2002
13. Вишнякова Н.В. Креативная психопедагогика. - Минск,1995
14. Инновационное обучение: стратегия и практика. - М.,1994
- 15.Сластенин В.А., Кодымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. - М.:Магистр, 1997