

МАГДИЕВА САОДАТ САГДИЕВНА

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ

74.267.8
МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН

ТАШКЕНТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ НИЗАМИ

M 12

МАГДИЕВА САОДАТ САГДИЕВНА

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ

Учебное пособие

Ташкент
"Innovatsiya-Ziyo"
2022

УДК: 82(072)(07)
ББК 83.3уа7
М 21

Магдиева Саодат Сагдиевна

Методика обучения литературе. Учебное пособие. – Ташкент: "Innovatsiya-Ziyo", 2022, 124 б.

Учебное пособие раскрывает методику изучения литературных произведений в их родовой специфике.

В учебном пособии отражены как классические методические положения, так и новые подходы к преподаванию литературы. Эти новые подходы раскрывают аспекты личностно-ориентированного обучения, с учетом психологических особенностей обучения литературе, подготавливают учителя-словесника к переходу на новое содержание обучения.

Рецензенты:

д.п.н., профессор УзГУМЯ Ахмедова Л.Т.

д.п.н., профессор ТГПУ имени Низами

Абдуллаева Ш.А.

Координационный совет межвузовских объединений при Министерстве высшего среднего специального образования рекомендует в качестве учебника для соответствующих вузов

ISBN 978-9943-6703-5-8

© Магдиева С., 2022.

© "Innovatsiya-Ziyo", 2022.



ВВЕДЕНИЕ

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

В учебном пособии отражены как классические методические положения, так и новые подходы к преподаванию литературы. Эти новые подходы раскрывают аспекты личностно-ориентированного обучения, учета психологических особенностей обучения литературе, подготавливают учителя-словесника к переходу на новое содержание обучения.

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

Автор пособия полагает, что его содержание, адресованное начинающим свою педагогическую деятельность учителям, поможет им в меняющихся условиях работы школы приобрести новые профессиональные качества, выработать методические

умения, а опытным учителям - повысить свою профессиональную компетентность, выработать новое методическое мышление.

Несомненно, что в новых условиях жизни общества образование должно стать более гибким, систематически обновляемым, но при условии опоры на классические положения методики.

Учебное пособие подготовлено на основе многолетней педагогической и научной работы автора в общеобразовательной школе и в высшем педагогическом образовательном учреждении и отражает достижения научной методической мысли и передовой педагогический опыт.

ГЛАВА I. ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ИХ РОДОВОЙ СПЕЦИФИКЕ

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

Стирание родовых границ, которое происходит в процессе исторической эволюции искусства, не может обернуться для читателя уподоблением восприятия эпоса, лирики и драмы. Напротив, «взаимопроникновение элементов различных родов в пределах одного произведения требует динамизма читательского восприятия, способности переключения, улавливания специфики»¹ Поэтому вопрос об особенностях восприятия эпоса, лирики и драмы – практически важен.

Разделение литературы на лирику, эпос и драму в основном определялось:

- степенью присутствия автора в произведении (Аристотель);
- характером «творческого процесса» писателя (Лессинг);
- временем совершающегося в произведении события (Гете и Шиллер);
- отношением художника к действительности (Гегель);
- особенностями поэтического содержания каждого рода (Белинский).

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

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

В эпосе объект изображения (действительность) и субъект изображения (писатель) находятся в равновесии и сложном взаимодействии. События и герои эпического произведения окрашены авторской оценкой, но могут вызвать логикой своего движения иную оценку читателя. Основная работа читателя при

¹Богданова О.Ю., Маранцман В.Г. Методика преподавания литературы. В двух частях. Часть 2. - С. 5.

чтении эпических произведений состоит в сопоставлении сюжета и характеров с авторской оценкой их. Сюжетный материал произведения и автор вовлекают читателя в творческую деятельность «воссоздания художественной реальности» в своем воображении и диалога с писателем в оценке тех явлений, о которых в тексте идет речь.

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

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

истолкованием – необходимый акт восприятия драмы. Читатель сам должен конструировать оценку, вовлекаясь в действие пьесы. Отсутствие посредников усиливает сопереживание читателя. Таким образом, деятельность читателя видоизменяется при восприятии произведений разных литературных родов.

1.1. Изучение романа как крупной формы эпического произведения

Проблему изучения эпических произведений ученый М.А.Рыбникова решает так: «Методические приемы диктуются природой произведения. Балладу можно разобрать с помощью плана, но вряд ли следует планировать лирическое стихотворение. Маленький рассказ читается и разбирается в полном его объеме. Из романа мы выбираем отдельные главы. Одну из них читаем в классе, другую дома, третью тщательно разбираем и пересказываем близко к тексту, четвертую, пятую, шестую разбираем в более быстром темпе и пересказываем кратко, отрывки из седьмой и восьмой главы даются в форме художественного рассказа отдельными учащимися, эпилог рассказывает классу сам учитель»².

Широкие рамки повествовательной формы, которую представляет собой роман, позволяет вместить в него и историю человеческой жизни, и картину общественных нравов, и обрисовку социальных условий, и воспроизведение огромного многообразия человеческих характеров. Известный критик В.Г.Белинский считал, что «его объем, его рамы до бесконечности неопределенны; ... он допускает в себе и такие подробности, такие мелочи, которые при своей кажущейся ничтожности, если на них смотреть отдельно, имеют глубокий смысл и бездну поэзии в связи с целым, в общности сочинения;... форма и условия романа удобнее для поэтического представления человека, рассматриваемого в отношении к общественной жизни, и в этом заключена тайна его необыкновенного успеха, его безусловного владычества»³ В старших классах общеобразовательной школы и

² Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. – М., 1985. – С.58.
³ Белинский В.Г. Сочинения в 30 томах. – М., 1948. Т.I. – С.112.

на первых курсах обучения в академических лицеях и профессиональных колледжах изучается значительное количество эпических произведений, среди которых немало крупных по своему объему романов (повестей): «Герой нашего времени» М.Ю. Лермонтова, «Мертвые души» Н.В.Гоголя, «Отцы и дети» И.С.Тургенева, «Преступление и наказание», «Братья Карамазовы» Ф.М.Достоевского, «Война и мир», «Воскресение» Л.Н.Толстого, «Мастер и Маргарита» М.Булгакова, «Царь-рыба» В.Астафьева, «Живи и помни» В.Распутина, «Плаха» Ч.Айтматова и др.

Изучение таких эпических произведений ставит важнейшие вопросы ее преподавания на современном этапе обучения, и, быть может, наиболее полно выражает специфику работы учителя-словесника в образовательных учреждениях Узбекистана.

Проблема изучения романа требует постановки и решения ряда вопросов, выражающих учебное противоречие:

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

б) между специфическим характером учебного предмета (Литература) и процессом его восприятия.

Эти вопросы и станут предметом нашего дальнейшего исследования.

1.2. Цели изучения романа

В формировании личности современного учащегося изучение эпических произведений занимает ведущее место в общем курсе литературы.

«Литература - это учебник жизни», - замечает З.Я. Рез. Это признание Санкт-Петербургского методиста относится к роману, потому что он в наиболее доступных читательскому восприятию жизненных формах воспроизводит и объясняет действительность и характеры героев. Именно роман как крупная форма эпического произведения подробно раскрывает школу жизни, которую проходит его герой, и тем самым обогащает жизненный опыт учащегося, сокращает путь «проб и ошибок», который был бы

более длительным и мучительным без знания исканий предшествующих поколений.

Укажем основные цели изучения романа:

1. Формирование жизненно-важных идеалов современного учащегося.

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

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

Сложность и богатство содержания и структуры романа порождают значительные трудности его изучения в современных образовательных учреждениях, связанных с:

1) большим объемом текстов, насчитывающих порою до 500-700 страниц печатного текста, что пугает и настораживает учащихся;

2) многосторонним характером содержания (конкретно-историческое), который чаще всего утомляет сознание учащегося и вызывает решение «Не буду читать!» Иногда при чтении романа, обучаемый старается перелистать странички, описывающее какое-либо сражение или битву (как это происходит, например, при чтении романа «Война и мир»);

3) социально-психологическим типом персонажей, который не всегда понятен современным учащимся и не вызывает интереса к нему;

4) описываемым национально-бытовым фоном;

5) художественными способами изображения личности и действительности;

6) функциями автора и рассказчика;

7) особенностями построения сюжета и композиции;

8) яркостью сюжетных линий (например, романы И.С.Тургенева, в которых психологическое, а не событийное действие отражает динамику жизни);

9) отражением жизни через развитие событий и переживания героя;

10) сложностью сюжетного рисунка;

- 11) системой событий, реализуемых в цепи отдельных звеньев, каждая из которых требует своего исследования;
 - 12) неординарностью концовок: в одних концовках дано дальнейшее «саморазвитие» героя, в других - наличие эпилога («Отцы и дети», «Преступление и наказание» Ф.М.Достоевского и др.). Иногда концовки заключают «подтекст» и раскрывают глубокий смысл возможно только при развитой читательской культуре учащихся;
 - 13) «наивностью» реализма в сознании учащихся;
 - 14) сложностью характера героя, который представляет собой свой народ и век (осознать эту всеобщность может читатель достаточно эрудированный);
 - 15) языковой многоплановостью (различные языковые стили в одном и том же произведении: язык автора, рассказчика, персонажей);
 - 16) педагогическими условиями обучения (ограниченность времени, отводимая на классную работу с художественным текстом), невозможностью (в силу недостаточной речевой культуры многих учащихся) предъявить учащимся требование - прочитать самостоятельно произведение до текстуальной работы над его ключевыми местами в классе.
- Указанные выше трудности приводят к учебному противоречию между характером объекта изучения (литературы) и субъекта обучения (учащегося). Это противоречие должно быть снято нахождением правильной методики преподавания литературы.

1.3. Методическая организация учебной работы учащихся с романом

Методическая организация учебной работы учащихся с романом связана:

- * с совершенствованием культуры самостоятельного чтения учащихся (постоянная задача работы учителя-словесника);
- * с планированием объема материала для текстуальной работы;

- * с правильным нахождением критериев отбора глав в романе, знакомство с которыми позволяет оптимально приблизиться к целостному восприятию произведения;
- * с проведением специальных уроков по ориентированию учащихся в развитии сюжета всего произведения;
- * с интенсификацией разбора ключевых эпизодов, текстуально изучаемых; соотносением их друг с другом и с произведением в целом, видением в каждом из них авторской позиции, его концепции жизни;
- * с выбором такого пути анализа («пообразный», «целостный», «проблемно-тематический»), который приблизит учащихся к оптимально полному знакомству с сюжетом произведения.

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

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

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

1. Особенности жанра тургеневского романа (сообщение учителя, беседа с классом).
2. Приметы времени в романах Тургенева (работа по конкретному тексту).
3. Своеобразие композиции тургеневского романа (сообщения учащихся).
4. Портрет и пейзаж в романе (проекты учащихся).
5. Речь героев, значение диалога (беседа с классом).

6. Роль Тургенева в развитии жанра социально-психологического романа (информация учителя).

Правильное нахождение критериев отбора глав в романе позволит учителю максимально приблизить учащихся к целостному восприятию литературного произведения.

Роман - многоплановое произведение по своему содержанию, в котором есть то главное ядро, которое делает его неповторимым, своеобразным явлением искусства. Методическая «установка» на прочтение романа может периодически меняться. Например, роман «Доктор Живаго» Б.Пастернака может читаться с точки зрения развития его сюжета (что способствует целостному видению эпохи и человека) и с точки зрения изобразительно-художественных средств языка.

Планируя работу над романом, учителю необходимо определить генеральную установку, которая позволяет ему отобрать текстовый минимум в романе, определить, что из него читать в классе (аудитории), что дома, каков характер содержания тех глав, которые текстуально не изучаются.

При изучении романа происходит нечто внешне напоминающее деление текста на «главные» и «второстепенные» события, «ключевые места».

По мнению известного узбекского методиста М.А.Зальдинера, «ключевые места произведения - это такие его части, которые подобны ключевым позициям, владение которыми дает возможность наблюдения и контроля за всем окружающим пространством, за всем художественным произведением»⁴ (Однако ключевые позиции - это важнейшие ее части, его фрагменты, отдельные части, позволяющие обозреть если не детали, то хотя бы узловые места произведения).

Узловые места произведения - те части, в которых, как в фокусе, собраны ведущие социально-психологические черты персонажа, являющиеся поворотными в развитии сюжета и в судьбе героя. Ключевые места «размыкают сюжет, характер персонажа и идейно-тематическое содержание произведения»⁵.

Выделение в романе ключевых мест - это дидактическая операция, позволяющая «захватить» определенную «территорию» знаний. И мы совершаем эту операцию, учитывая:

- * ограниченное время для классной работы над текстом;
- * необходимость накопить материал, позволяющий сделать доказательным анализ литературного произведения, опираться на этот материал;
- * необходимость вызвать активное участие учащихся в анализе произведения;
- * необходимость воспитания культуры чтения того, что называют «талантом читателя»⁶.

Работа над ключевыми местами есть работа над раскрытием художественной природы изучаемого фрагмента, обнаружения в нем авторского замысла, авторской концепции жизни.

Ключевой эпизод (место) в романе не замкнут сам по себе: с одной стороны, он выражает основную идею произведения, с другой, остается частью всего произведения. Мы можем рассматривать его какую-либо часть в двух планах: 1) как часть, некую целостность в структурном и идейно-художественном отношении, как нечто локальное и замкнутое в себе (вспомните эпизод свидания Рудина с Натальей - «Рудин»); и 2) как часть целого («Сон Обломова» в романе «Обломов» Гончарова).

Любой из эпизодов романа должен изучаться и со стороны его положения в художественном целом, со стороны его служения идейно-художественному содержанию всего произведения; и со стороны своей относительной самостоятельности. В этом отношении эпизод и главу крупного эпического произведения, на наш взгляд, можно анализировать в такой последовательности:

1. Определить место эпизода в идейном содержании романа, повести, соотнести части с целым.
2. Выяснить событийную линию эпизода и проблемы, поднятые в ней.
3. Определить приемы, используемые автором для выражения этих проблем.
4. Найти, отобрать и записать опорный словарный минимум, «работающий» на идею произведения.

⁴ М.А.Зальдинер Методика преподавания русской литературы в старших классах национальной школы. - Т.: 1980. - С. 124

⁵ Там же, с.125

⁶ Там же, с. 126

6. Роль Тургенева в развитии жанра социально-психологического романа (информация учителя).

Правильное нахождение критериев отбора глав в романе позволит учителю максимально приблизить учащихся к целостному восприятию литературного произведения.

Роман - многоплановое произведение по своему содержанию, в котором есть то главное ядро, которое делает его неповторимым, своеобразным явлением искусства. Методическая «установка» на прочтение романа может периодически меняться. Например, роман «Доктор Живаго» Б.Пастернака может читаться с точки зрения развития его сюжета (что способствует целостному видению эпохи и человека) и с точки зрения изобразительно-художественных средств языка.

Планируя работу над романом, учителю необходимо определить генеральную установку, которая позволяет ему отобрать текстовый минимум в романе, определить, что из него читать в классе (аудитории), что дома, каков характер содержания тех глав, которые текстуально не изучаются.

При изучении романа происходит нечто внешне напоминающее деление текста на «главные» и «второстепенные» события, «ключевые места».

По мнению известного узбекского методиста М.А.Зальдинера, «ключевые места произведения - это такие его части, которые подобны ключевым позициям, владение которыми дает возможность наблюдения и контроля за всем окружающим пространством, за всем художественным произведением»⁴ (Однако ключевые позиции - это важнейшие ее части, его фрагменты, отдельные части, позволяющие обозреть если не детали, то хотя бы узловые места произведения).

Узловые места произведения - те части, в которых, как в фокусе, собраны ведущие социально-психологические черты персонажа, являющиеся поворотными в развитии сюжета и в судьбе героя. Ключевые места «размыкают сюжет, характер персонажа и идейно-тематическое содержание произведения»⁵.

⁴ М.А.Зальдинер Методика преподавания русской литературы в старших классах национальной школы. - Т.: 1980. - С. 124

⁵ Там же, с.125

Выделение в романе ключевых мест - это дидактическая операция, позволяющая «захватить» определенную «территорию» знаний. И мы совершаем эту операцию, учитывая:

- * ограниченное время для классной работы над текстом;
- * необходимость накопить материал, позволяющий сделать доказательным анализ литературного произведения, опираться на этот материал;
- * необходимость вызвать активное участие учащихся в анализе произведения;
- * необходимость воспитания культуры чтения того, что называют «талантом читателя»⁶.

Работа над ключевыми местами есть работа над раскрытием художественной природы изучаемого фрагмента, обнаружения в нем авторского замысла, авторской концепции жизни.

Ключевой эпизод (место) в романе не замкнут сам по себе: с одной стороны, он выражает основную идею произведения, с другой, остается частью всего произведения. Мы можем рассматривать его какую-либо часть в двух планах: 1) как часть, некую целостность в структурном и идейно-художественном отношении, как нечто локальное и замкнутое в себе (вспомните эпизод свидания Рудина с Натальей - «Рудин»); и 2) как часть целого («Сон Обломова» в романе «Обломов» Гончарова).

Любой из эпизодов романа должен изучаться и со стороны его положения в художественном целом, со стороны его служения идейно-художественному содержанию всего произведения; и со стороны своей относительной самостоятельности. В этом отношении эпизод и главу крупного эпического произведения, на наш взгляд, можно анализировать в такой последовательности:

1. Определить место эпизода в идейном содержании романа, повести, соотнести части с целым.
2. Выяснить событийную линию эпизода и проблемы, поднятые в ней.
3. Определить приемы, используемые автором для выражения этих проблем.
4. Найти, отобрать и записать опорный словарный минимум, «работающий» на идею произведения.

⁶ Там же, с. 126

Отдельный эпизод (ключевое место) можно анализировать и в целях выяснения роли лишь одного его компонента, например пейзажа (вспомним романы Тургенева, Достоевского и др.).

Анализировать ключевое место необходимо в его связях с другими, так как эта работа наиболее благоприятно приближает обучаемых к целостному восприятию произведения. Связи эти устанавливаются по линии обнаружения общности содержания сравниваемых ключевых мест, их тематики, проблематики, художественных средств, поведения литературных героев и др.

Анализ ключевых мест в романе активизирует мыслительно-поисковую деятельность учащихся. Поэтому необходима постановка проблемных вопросов и заданий, направленных на постижение учащимися противоречий в поступках и характере героев, на обнаружение авторского замысла в художественной структуре текста.

Для получения результата учитель распределяет между учащимися намеченные главы из текста, которые позволят им кратко пересказать содержание произведения, определить тему и идею произведения.

Так, при изучении романа «Царь-рыба» В.Астафьева⁷, предусмотренного учебной программой, учитель может предложить учащимся самостоятельно выделить проблемы, которые целесообразно вынести на обсуждение в классе.

Для определения «силовых линий урока» учителю необходимо соотнести результаты глубокого анализа произведения с читательскими впечатлениями учащихся. Для анализа учащимся рекомендуется прочитать главы: «Уха на Боганиде», «Поминки», «Рыбак Грохотало», «У золотой карги», «Царь-рыба», «Сон о белых горах» и подумать над вопросами:

- О чём рассказывается в главе «Уха на Боганиде»?
- В чем смысл сопоставления двух образов - Акима и Гоги Герцева?
- В чем смысл двукратного обращения автора к образу цветка в главе «Уха на Боганиде»?
- Как решает автор проблему «человек и природа»?
- Почему автор много внимания уделяет образам браконьеров?

⁷ Астафьев В. Царь-рыба: Рассказы. - М.: 1976.

- Что можно сказать об авторе-рассказчике?
- Урок начинается с воссоздания общих читательских впечатлений учащихся о произведении. Данная задача настраивает учащихся на откровенный, вдумчивый разговор о романе.

Предметом разговора становится глава «Уха на Боганиде». С одной стороны, она была выделена большинством учащихся и именно с нее начинается история главного героя Акима. С другой стороны, эту главу можно назвать «ключевой», так как она поможет осмыслить узловые эпизоды романа.

Эвристическая беседа в диаде «учитель-учащийся» может сопровождаться приблизительно такими вопросами и ответами:

- О чем повествует глава «Уха на Боганиде»?
- О тяжелой жизни «северного человека».
- О том, какие жизненные обстоятельства помогают ему не просто выжить, но и остаться человеком.
- О том, как доброта рождает доброту.
- Как складываются отношения между взрослыми и детьми?
- Отношение взрослых к детям перерастает в отношении детей к взрослым: опекают детей рыбаки и относятся к ним уважительно и тактично. Взрослые делают вид, что малыши всерьез помогают им вытащить сеть, или незаменимы при варке ухи. Заботится о подростках капитан Олеуфьев. Дети, в свою очередь, отвечают тем же взрослым: ухаживает за инвалидом Кирыгой-деревягой и за всей детворой поселка девочка Касьянка, самоотверженно работает для любимой матери, братьев и сестер мальчик Аким.
- Какие эпизоды вам особенно запомнились?

Учащиеся говорят и о кругах золотого жира, плавающих на поверхности закипевшей ухи, о рыбьих хвостах, вылезающих из котла, о протянутых вперед руках ребенка, осторожно несущего невыносимо горячий котелок, о животных, к которым так добры люди, о красоте тундры и т.д.

- Чем же вызвано настойчивое обращение писателя к образу цветка?

- Астафьев утверждает неповторимость и значимость человеческой жизни. Автор дважды останавливает внимание на описание маленького цветка в тундре. Образ цветка и Акима слиты воедино в одно целое, имя которому - гармония жизни. Два образа переплетаются и дополняют друг друга.

Цветок напоминает пушистого птенца и Акима. Аким увидел цветок, еще будучи мальчиком, «ранней весной», истощенный страшной голодной зимой, когда он мог думать только о чем-нибудь съестном. Казалось бы, Аким ничего не должен замечать вокруг, но он увидел этот цветок с льдинкой в середине и забыл обо всем, кроме этого чуда стойкости. Судьба цветка чем-то напоминает судьбу северного человека. Цветок, вбирая в себя тепло мира и солнца, побеждает вечный холод мерзлоты, хранит его и передает семенам, поэтому мы наблюдаем, как «каждую весну всходили и освещали холодную полуночную землю цветки с зеркальной льдинкой в венце».

Автор категорично утверждает жизненное кредо, подчеркивая устойчивость, неиссякаемость «воспроизводящей силы», ее надежность, постоянство, жизнестойкость людей труда, их чуткость и человечность. Прошедший через самые сложные испытания жизни, но согретый людской теплотой данный цветок будет думать о мире, как думает о нем Аким, обращаясь памятью к прошлому: мир – «это артель, бригада, мир - это мать, которая, даже веселясь, не забывает о детях, мир и труд - вечный праздник жизни». Как цветок согревает и лечит души людей, так и Аким при любых обстоятельствах жизни стремится принести людям добро и благополучие.

Активно отстаивая свои жизненные принципы, герой не скрывает негативного отношения к людям (среди которых браконьер Командор), бесчинно творящих и сеющих зло. Аким избивает Герцева, когда тот жестоко надругался над инвалидом Кирягой. Герой вступает в единоборство с медведем-людоедом, только что убившим его друга, и воспринимает его не как зверя, а как «фашиста», страшного носителя жестокости, зла, которого надо уничтожить. Аким терпеливо сносит корысть, безразличие. И хотя они обрушиваются на его главные жизненные принципы, мы знаем, что он не будет подчиняться им.

- Как Аким относится к окружающей природе?

- К окружающей природе Аким относится трепетно и с уважением потому, что он не потерял способности восхищаться ее земной красотой и ощущает природу как часть себя. Отношение Акима к природе определяется не прихотью, а суровой необходимостью. Не случайно жизнь Акима уподобляется жизни

цветка, выросшего в жестоких условиях северной тундры. Автор симпатизирует своему герою, любит его и на многие вещи смотрит «его глазами».

Рядом с Акимом оказывается и другой, не менее важный герой - Гога Герцев. Почему судьба Акима переплетается с судьбой Герцева?

- Астафьев все время разглядывает Герцева как бы со стороны. Герцев - интеллигент, успешно даже окончил университет. Собственный внутренний голос Гоги как будто раздается в его дневнике, но это не его голос, а сплошные цитаты, чужие мысли. Герцев - индивидуалист по форме своего существования и по убеждению. Но это не потому, что он ничего не хочет брать, наоборот, он хочет как можно больше взять от жизни, но *никому ничего не отдавать*. На это расходуются его знания, сноровка. За внешней значительностью Гоги скрывается духовная опустошенность, цинизм, незначительность мыслей. Он не выдерживает отпора, не может открыто сразиться с Акимом, готов на убийство из-за угла. В Гоге скрыта какая-то человеческая беда, в нем пропадают хорошие человеческие задатки. И виноват в этом, прежде всего, он сам.

В героя идет разрушение чего-то внутреннего, значительного. Идет саморазрушение. Достаточно вспомнить, как погибает его интерес к музыке, как впустую уходят его геологические наблюдения. Физическая смерть Гоги оказывается логическим завершением его судьбы. Автор предупреждает: человек, рвущий нити духовных связей с окружающими людьми, постепенно разрушает свой внутренний мир, и поэтому обречен на окончательную гибель.

Важное место в романе занимает и тема браконьеров. Браконьерство для автора - страшное зло, разрушающее все живое. «Просторно», как бы наизнанку, «изнутри» показал он трех браконьеров - Игнатича, Командора, Грохотало. В каждом из них мелькает своя «золотинка» человеческой любви или человеческого достоинства. Но все это подавляется безграничным хищничеством, превратившимся в стремление «урвать для себя» лишний кусок. И если автор подводит нас к мысли о том, что все-таки это люди, живущие среди нас, то сочувствие к ним, если оно и возникает, больше похоже на соболезнование. Судьбы этих

героев говорят о том, что человек, творящий зло и находящий себе оправдание, как бы допускает его существование везде. Главная вина Игнатъича - в надругательстве над любившей его девушкой. Убийца дочери Командора – его духовный двойник Они - самоубийцы, потому что сознательно уничтожают внутри себя человека, человеческую природу. Людей типа Гоги Горцева никогда не нарушающих законов и не уничтожающих рвачески природу и людей - откровенных хищников, объединяет бездуховность, не в смысле отсутствия культурных интересов, а в отказе признать нравственные законы и ответственность за все происходящее.

Астафьева глубоко волнуют проблема взаимоотношения человека и природы. Уже на первых страницах романа он раскрывает удивительную способность почувствовать себя листом, прикрепленным «коротеньким стерженьком» к дереву жизни. А дерево это связывает прошлое и будущее и выходит куда-то к звездам в мироздание, частью которого может осознать себя человек, погрузившись в могущество и красоту земной природы. Сопричастность с природой особенно ощутима, когда автор говорит о Енисее как о «синенькой жилочке, трепещущей на виске» земли, когда открывается высочайшая красота росистого таежного утра: «Сердце мое «трепыхнулось» и обмерло от радости». Автору открыта боль от страдания живого: когда видит ловлю на самолосы, угнетает чувство вины, как будто при нем истязали младенца, иль отымали копейки у старушки, завязанные в платочек.

Отношение Астафьева к природе благоговейно-созерцательное. Он понимает, что нужно стрелять дичь для голодных геологов, что людям необходимы рыба, лес, энергия воды. Говорит об этом наш современник, остро чувствующий пульс сегодняшней жизни, знающий ее нужды, боли и радости. Писатель ясно осознает, что сегодняшний день - лишь одна из веточек на стволе великого древа жизни, что невозможно прожить жизнь без слез, потерь, страданий, боли, чтобы последующие поколения могли плакать и смеяться, спрашивать и отвечать.

Таким образом, любой из эпизодов романа должен изучаться и с точки зрения построения ее сюжета и композиции, и с точки

зрения своей относительной самостоятельности, в которой выражена концепция автора.

Последовательность включения текстового материала в ход урока должна выражать последовательность развития сюжетной линии романа. Чтобы выдержать это требование, учитель определяет ключевые в развитии сюжета места в произведении. Их содержание будет раскрываться на уроке. Для обобщения материала учащимся можно предложить заполнить такую сводную таблицу:

Название романа (выходные данные)	Генеральная установка романа	Ключевые и узловые места романа	Проблемы, поднятые автором в ключевых местах	Место проблем в развитии сюжета
-----------------------------------	------------------------------	---------------------------------	--	---------------------------------

Урок такого типа можно провести до углубленного анализа художественного текста.

Ориентировочное занятие может быть проведено и в форме литературного монтажа. Элементами монтажа являются:

- 1) текст ведущего (учителя), который бывает двух видов: текст, в котором дается анализ художественного материала и текст-пересказ, предающий содержание какого-либо эпизода (отрывка) из изучаемого художественного произведения;
- 2) художественный текст, т.е. подлинник;
- 3) точно цитируемый иной текст (отрывки из стихов, высказывания великих людей и др.).

Зная нужный для монтажа текст, учитель до урока дает задания отдельным учащимся: подобрать текст, пересказать его содержание, прочитать какие-то куски наизусть и т.д. Затем вместе с группой своих помощников учитель составляет монтаж в его окончательном варианте.

Как известно, литературный монтаж является формой проведения внеурочной работы. Однако, как показывает наш скромный опыт, он может стать и эффективным способом прочтения произведения и в классной обстановке.

героев говорят о том, что человек, творящий зло и находящий себе оправдание, как бы допускает его существование везде. Главная вина Игнатича - в надругательстве над любившей его девушкой. Убийца дочери Командора - его духовный двойник Они - самоубийцы, потому что сознательно уничтожают внутри себя человека, человеческую природу. Людей типа Гоги Горцева никогда не нарушающих законов и не уничтожающих рвачески природу и людей - откровенных хищников, объединяет бездуховность, не в смысле отсутствия культурных интересов, а в отказе признать нравственные законы и ответственность за все происходящее.

Астафьева глубоко волнуют проблема взаимоотношения человека и природы. Уже на первых страницах романа он раскрывает удивительную способность почувствовать себя листом, прикрепленным «коротеньким стерженьком» к дереву жизни. А дерево это связывает прошлое и будущее и выходит куда-то к звездам в мироздание, частью которого может осознать себя человек, погрузившись в могущество и красоту земной природы. Сопричастность с природой особенно ошутима, когда автор говорит о Енисее как о «синенькой жилочке, трепещущей на виске» земли, когда открывается высочайшая красота росистого таежного утра: «Сердце мое «трепыхнулось» и обмерло от радости». Автору открыта боль от страдания живого: когда видит ловлю на самоловы, угнетает чувство вины, как будто при нем истязали младенца, иль отымали копейки у старушки, завязанные в платочек.

Отношение Астафьева к природе благоговейно-созерцательное. Он понимает, что нужно стрелять дичь для голодных геологов, что людям необходимы рыба, лес, энергия воды. Говорит об этом наш современник, остро чувствующий пульс сегодняшней жизни, знающий ее нужды, боли и радости. Писатель ясно осознает, что сегодняшний день - лишь одна из веточек на стволе великого древа жизни, что невозможно прожить жизнь без слез, потерь, страданий, боли, чтобы последующие поколения могли плакать и смеяться, спрашивать и отвечать.

Таким образом, любой из эпизодов романа должен изучаться и с точки зрения построения ее сюжета и композиции, и с точки

зрения своей относительной самостоятельности, в которой выражена концепция автора.

Последовательность включения текстового материала в ход урока должна выражать последовательность развития сюжетной линии романа. Чтобы выдержать это требование, учитель определяет ключевые в развитии сюжета места в произведении. Их содержание будет раскрываться на уроке. Для обобщения материала учащимся можно предложить заполнить такую сводную таблицу:

Название романа (выходные данные)	Генеральная установка романа	Ключевые и узловые места романа	Проблемы, поднятые автором в ключевых местах	Место проблем в развитии сюжета
-----------------------------------	------------------------------	---------------------------------	--	---------------------------------

Урок такого типа можно провести до углубленного анализа художественного текста.

Ориентировочное занятие может быть проведено и в форме литературного монтажа. Элементами монтажа являются:

1) текст ведущего (учителя), который бывает двух видов: текст, в котором дается анализ художественного материала и текст-пересказ, предающий содержание какого-либо эпизода (отрывка) из изучаемого художественного произведения;

2) художественный текст, т.е. подлинник;

3) точно цитируемый иной текст (отрывки из стихов, высказывания великих людей и др.).

Зная нужный для монтажа текст, учитель до урока дает задания отдельным учащимся: подобрать текст, пересказать его содержание, прочитать какие-то куски наизусть и т.д. Затем вместе с группой своих помощников учитель составляет монтаж в его окончательном варианте.

Как известно, литературный монтаж является формой проведения внеурочной работы. Однако, как показывает наш скромный опыт, он может стать и эффективным способом прочтения произведения и в классной обстановке.

1.4. Изучение рассказа как малой формы эпического произведения

Рассказ как жанр художественной литературы проходит через все классы средней общеобразовательной школы. Это дает возможность учителю опираться на значительный базовый материал, чего в достаточной мере не хватает словеснику при работе над другими жанрами литературы (например, романом или драмой).

Рассказу свойственны специфические особенности: небольшой объем, ясно выраженная логика повествования, сравнительно несложная композиция, малое количество персонажей и т.д. Будучи доступным, рассказ прочитывается учащимся полностью, а не во фрагментах. В отличие от повестей и романов, текстуально изучаемых лишь во фрагментах, рассказ позволяет провести полное текстовое исследование произведения. Это создает ряд методических приемов для оптимизации учебного процесса:

- Активизировать мышление учащихся, направляя его в русло поисковой деятельности, проблемного обучения, что значительно сложнее осуществить при изучении крупных по объему эпических произведений.

- Сохранить целостность воспитательного воздействия произведения (сделать это воздействие органическим на протяжении всей работы над ним, а не каким-то «воспитательным моментом»).

- Системно анализировать произведение в единстве его содержания и художественной формы, соотносить частное с целым.

- Убедительно воздействовать на читательские интересы и художественный вкус обучаемых, вооружая их критериями оценок подлинной художественности рассказа как жанра литературы.

- Создать алгоритм обучения, что позволит читать произведение учащимся чуть ли не строчка за строчкой, как это советовал делать А.П.Чехов в отношении «Тамани» Лермонтова, и что невозможно делать при изучении романа, повести.

- Успешно развивать письменную и устную речь учащихся. Наш опыт работы в образовательных учреждениях Узбекистана показал, что существуют трудности в изучении рассказа, о которых учителю необходимо знать:

1. Сегодня в школьной практике нередко знакомство с данным писателем сводится лишь к ознакомлению с идейным содержанием одного рассказа. Между тем текстуальное изучение одного рассказа должно значительно приблизить учащихся к пониманию и творческой индивидуальности писателя.

2. При изучении определенного рассказа обучаемым необходимо окунуться в историко-литературный процесс того времени, в котором было написано произведение, что позволит им увидеть в отдельном рассказе звено историко-литературного процесса.

3. Очень сложно учащимся охватить всю широту и полноту изображаемых картин действительности в произведении. Достичь этой широты можно лишь при знакомстве с жизненной судьбой героев, порою при «одном мгновении» в жизни главного героя.

4. Сюжеты большинства изучаемых рассказов повествуют о прошлом России. Поэтому необходимо проводить в аудитории словарно-фразеологическую работу и как можно чаще организовывать комментирование чтения.

Указанные трудности составляют **противоречия в учебном процессе** и могут быть преодолены, если изучение рассказа будет строиться с учетом специфических особенностей изучаемого объекта.

В сюжете многих рассказов важное место занимает образ рассказчика (того, кто рассказывает о случившемся в жизни человека события). Это поможет определить идею рассказа, выяснить для себя отношение автора к персонажам и явлениям жизни. Поэтому в учебной работе над рассказом значительное место должно занимать и исследование образа рассказчика. Необязательно, чтобы рассказчиком был сам писатель. Например, рассказ Л.Толстого «После бала» ведет его главный герой Иван Васильевич. О событиях же, описанных в рассказе «Бирюк» из цикла «Записки охотника», повествует сам писатель И. С. Тургенев (вернее охотник).

1.5. Система работы над рассказом

Последовательность изучения рассказа та же, что и при изучении романа: вступительное занятие, первичное восприятие художественного текста, углубленный его анализ, заключительное занятие.

Первичная работа учителя над рассказом предусматривает методическую цель:

- Облегчить учащимся восприятие фактического содержания рассказа.
- Провести первичное чтение так, чтобы сохранить свежесть, непосредственность, эмоциональность читательского восприятия рассказа.
- Провести первичную подготовку учащихся так, чтобы они осмыслили идею рассказа.
- Стимулировать мыслительно-речевую деятельность учащихся системой заданий по осознанию вербального (словесного) материала рассказа и приемов его создания.
- Формировать умения и навыки самостоятельного чтения рассказа для получения из чтения полезной художественной информации.

Сформулированные в таком общем виде цели работы над рассказом, конечно, характеризуют и цели работы над ключевыми местами романа, повести. И это неудивительно хотя бы потому, что отдельная глава, эпизод, сцена из крупного эпического произведения в какой-то мере близки по объему рассказу и включают в себе некоторые его жанровые признаки. Например, в ключевых местах романа или повести, как и в рассказе, изображается только определенный момент в жизни героя, так сказать «малая площадь» действительности, осмысление которой должно привести к пониманию авторской концепции жизни. Как видим, цели довольно общие, но пути их достижения несколько отличны.

Первичная работа над текстом рассказа и первичное его чтение организовывается учителем с высокой активностью и самостоятельностью учебной деятельности учащихся. Поэтому первичное классное чтение отдельных частей рассказа может

проходить как «чтение про себя» или «вслух». На этом этапе работы дается довольно значительное количество заданий по антиципации (предсказуемости) развития рассказа, вызывается догадка о значении новых для учащихся слов. Уже в процессе первичного чтения обучаемые наблюдают за художественными средствами выражения языка, фактическим содержанием произведения, подходят к осмыслению авторской оценки персонажей, явлений жизни.

В процессе восприятия содержания текста у учащихся вырабатываются соответствующие навыки и умения анализа художественного произведения, направленные на развитие их мыслительно-творческих способностей. В ходе комментированного чтения учащиеся получают довольно серьезные задания, например, объяснить функцию «подтекста» в прочитанном тексте.

При первичном чтении рассказа его анализ необходимо проводить так, чтобы последующий этап работы (углубленный анализ) проводить с максимальной опорой на активную деятельность учащихся. Для реализации этого постулата нужна система таких учебных действий учащихся, которая соответствовала бы их логике восприятия читаемого рассказа.

Учебные действия учащихся определяются учителем в серии вопросов и заданий. Они должны выражать «алгоритм» обучения и учения, дидактическую последовательность работы учителя и учащихся над текстом рассказа, и не быть только средством проверки знаний, контроля, как это сейчас нередко бывает. Вот тогда каждый вопрос и задание станут взаимосвязанной учебной операцией. Выполнение очередной учебной операции подготавливает решение последующей, что придает работе над художественным текстом целостность, а учебному процессу программный характер. Вопросы и задания должны быть аппаратом контроля, инструкцией, объясняющим учащимся ход выполнения учебных действий и ориентирующим на систему мыслительных операций. Поскольку обучаемые учатся «читать» рассказ как феномен искусства и видеть, как он создается и «делается», то учителя должны развивать познавательно-творческие способности учащихся, укреплять у них навыки самоконтроля. Продуманные заранее учителем вопросы и задания

вначале направляются на разбор и усвоение отдельных частей рассказа, а позднее будут обращены к его целостному восприятию.

Первичное чтение и предварительный разбор художественного текста - главная, но не единственная часть процесса изучения рассказа. Изучение рассказа продолжается и на последующем этапе - этапе углубленного и обобщенного анализа произведения.

На этапе углубленного анализа необходимо выводить изучаемый рассказ на более широкие литературные просторы.

В этих целях следует:

- а) определить место данного рассказа в творчестве данного писателя;
- б) проводить литературные параллели, сопоставляя два или три рассказа одного писателя, или рассказы других писателей;
- в) устанавливать современное значение данного рассказа и пути его «прочтения».

Расширяя «поле зрения» учащихся при анализе рассказа и создавая у них тем самым представления об историко-литературном процессе, нужно одновременно в этих же целях усилить внимание (как и в романе) и к образу рассказчика.

В процессе анализа рассказа упускается также работа и по осознанию очень важного для рассказа признака - выбор писателем момента для изображения. А ведь только его понимание и приводит к истинному восприятию типичности изображения жизни, открытия «тайны» того, как на 3-4 страницах писателю удается так много сказать о жизни. Здесь убедительны будут аналогии с выбором момента изображения художником (например, картина «Не ждали» художника Репина).

Важнейшее требование к анализу рассказа - его целостный разбор, при котором в органичном единстве постигаются содержание и художественная форма его выражения. Малый объем рассказа, возможность целостного его восприятия и скрупулезной работы над текстом, знание всеми учащимися всего произведения - все это благоприятствует частичному ведению анализа на уровне проблемного обучения. А это способствует развитию навыков самостоятельного творческого поиска, самостоятельного приобретения знаний.

В ходе анализа рассказа гораздо легче отсылать учащихся к художественному тексту, требуя выборочного его чтения,

восстановления в памяти отдельных сцен и эпизодов с целью осознания их роли в выражении общей идеи произведения.

В процессе анализа рассказа, учащиеся не только получают новую информацию о нем, но и овладевают некоторыми умениями и навыками научной деятельности: находить в действующих учебных пособиях суждения, доказательства, выводы, обобщения, оценки и т.п.

Углубленный анализ должен привести учащихся к мысли, что работа над рассказом не полностью исчерпана, что все вопросы до конца еще не раскрыты.

На заключительном этапе работы над рассказом учитель обратит внимание на то, какие вопросы можно еще решать учащимися. Особенно важно будет подтолкнуть их в сторону дополнительного чтения рассказов, осмысления литературной судьбы в духовной жизни народа. Проиллюстрируем наши размышления на примере фрагмента урока по изучению рассказа «Ионыч» А.П.Чехова.

Путь духовной эволюции главного героя в рассказе «Ионыч» А.П.Чехова

На уроке организуется творческая работа учащихся над цветом рассказа.

Рисование, работа с красками применяются в арт-терапии и позволяют преодолеть контроль сознания, отказаться от стереотипов, переосмыслить ситуацию, осознать по-новому себя и свою жизнь. Для этого на уроках литературы можно провести эксперименты с цветословом.

Экспериментирование с цветом позволит учащимся:

- более глубоко прочувствовать повествование, даст возможность выйти на личностный уровень, «присоединить» их к эмоциональному фону урока;
- разнообразить учебные приемы, внести элемент новизны в процесс обучения, пробудить интерес к тесту;
- создавать на уроке не только звуковые, но и зрительные образы, видимые, в прямом смысле, включать учащегося в творческую деятельность по их созданию.

Речь идет об иллюстрации внутреннего состояния, ощущений читающего в виде цветовых полос, пятен, конкретных образов,

сюжетных рисунков. Они позволяют учителю не только диагностировать эффективность урока для каждого учащегося, но и выйти на личностный уровень самопознания; способствуют обогащению эмоционально-чувственной сферы подростков (речь идет об учащихся 9 класса); актуализируют процессы самопознания и самосознания учащихся, когда литература как учебный предмет заинтересовывает учащегося и становится востребованным, а не нагромождением фактов, образов, художественных средств.

Некоторые литературные темы позволяют использовать цвет не только как вспомогательное средство, но и как основу урока, с помощью которого достигается его цели. Так, предлагаемый нами урок-размышление «Путь духовной эволюции главного героя рассказа «Ионыч» А.П.Чехова» строится на основе комментированного чтения и ассоциативного рисования.

Цели:

1. Развивать умения анализа художественного текста, определить функции художественной детали.
2. Воспитывать ответственность каждого обучаемого за свою жизнь, за свои поступки, осознание важных жизненных ценностей.

Тип урока: урок-размышление

Оборудование. Демонстрационная книжка-раскладушка для опорных конспектов. Репродукция картины «Осенний день. Сокольники» И.И.Левитана

Акварельные краски, фломастеры и чистые листы формата А 4.

ХОД УРОКА

I. Вступительное слово учителя (введение в тему)

Сегодня мы продолжаем знакомство с творчеством А.П.Чехова, писателя, которому принадлежит фраза «Краткость – сестра таланта». Чехов, опираясь на традиции классической русской литературы, создал «повествование с опущенными звеньями», путь от художественной детали к обобщенному образу в его книгах необычайно короток. Например, драму крестьянского существования в повести «Мужики» он передает, замечая, что в доме Чикельдеевых жила кошка, глухая от побоев. «Когда я пишу, я вполне рассчитываю на читателя, полагая, что недостающие в рассказе субъективные элементы он подбавит сам», – писал Чехов.

За «субъективными элементами» мы понимаем чеховские детали. Вглядываясь в них, вдумываясь в них, попытаемся понять на что намекает нам автор.

Для более полного понимания чеховского подтекста обратимся к краскам. Друг А.П.Чехова И.И.Левитан, напутствуя юных художников, говорил: «Старайся передать то, что чувствуешь, то настроение, которое создается у тебя при виде той или иной картины».

На доске вывешивается репродукция картины «Осенний день. Сокольники» Левитана. Учащиеся определяют через краски настроение сюжета картины.

Живопись Левитана – это живопись настроения. П.П.Чистяков словно вторит Левитану: «Живопись цвета – дело душевное, дело чувства...». Прислушаемся к совету художников и попытаемся почувствовать настроение, внутреннюю жизнь рассказа Чехова «Ионыч» и передать это настроение с помощью красок.

II. Комментированное чтение глав рассказа и ассоциативное рисование

После комментированного чтения каждой главы учащиеся заполняют правую колонку таблицы, составляя опорные конспекты. Из глав рассказа выписываются слова и словосочетания, характеризующие настроения, ощущения Ионыча (возможно проведение этого этапа в форме работы в «малых группах»).

Предложенные варианты обсуждаются, вырабатывается итоговый конспект, который вносится на страницу книжки-раскладушки. Затем индивидуально учащиеся подбирают подходящий, по их мнению, цвет или цветовое сочетание, соответствующее состоянию героя и заполняют левую колонку таблицы.

Опорный конспект	Цветовое сочетание
I глава	
«Приятно» «удобно» «не чувствует усталости» «смеется, напевает»	Обычно подбираются спокойные, ясные, пастельные тона.

«хорошие, мысли»	покойные	
«недурственно»		
II глава		
«волнуется» «страдает» «мучается» «пьянит надежда» «восхищается» «ждет любви» «ужасается» «Ох, не надо бы полнеть»		Сильные, контрастные, яркие сочетания.
III глава		
		Комментарии: Противоречивые состояния и мысли героя встречаем в третьей главе. Здесь и «радостное мучительное чувство», и стыд, и раздражение («хватил бы зонтиком по широкой спине Пантелеймона»), и расчетливость («приданого дадут должно быть немало»), и равнодушие («сколько хлопот, однако»). В рисунках учащихся цветовая гамма может меняться. Она становится более контрастной, появляются белые пятна, темные штрихи.
«ошеломлен» «испытывает радостное, мучительное чувство» «перестало беспокойно биться сердце» «жаль любви» «стыдно» «успокоился»		Более контрастная, разноречивая цветовая гамма, появляются темные штрихи, белые пятна.
IV глава		
«спешно принимает больных ни с кем не сходится» «хочет говорить, жаловаться» «огонек в душе погас» «раздражается»		Палитра все более темнеет, преобладают безрадостные краски.

«старимся, опускаемся» «А хорошо, что я тогда не женился»	полнеем,	
V глава		
«пополнел, ожирел» «живется ему скучно» «ничто его не интересует» «жадность одолела»		Светлые тона исчезают, мрачная, темная палитра.
Город С		Ионыч
«скука» «однообразие жизни» «злое невежество» «равнодушие» «удовлетворенность «усеченным» существованием»		стремление к покою жажда наживы лень души отсутствие светлых идеалов

В преподавании литературы особенно необходимым является доведение уровня знаний учащихся до стадии «знание – трансформация». Первый уровень, как известно, предусматривает знакомство с новой информацией, второй уровень – воспроизведение полученной информации, третий уровень – совершение действий по образцу, четвертый уровень – трансформация информации, когда полученные знания помогают учащемуся ориентироваться и принимать решения в творческих ситуациях урока.

Гораздо важнее, чтобы в процесс урока литературы подключался каждый учащийся (каким образом и на какой стадии учебной деятельности – это зависит от индивидуальных способностей и уровня сформированности его знаний, умений, навыков). Пусть один выделяется глубиной знаний, окажется «опорой» всего урока, другой включится в практическую работу, третий – «по алгоритму» придет к своим выводам, четвертый лишь озвучит какие-то тезисы, прочитав статью в учебном пособии. Важно, чтобы учителя не предавали забвению тот факт, что новая информация не должна пройти мимо учащегося.

В современных условиях обучения большое значение имеет вопрос, связанный с активизацией учебной деятельности

обучаемых, создающих массу учебных возможностей для работы в классе. Например, учителю необходимо создавать разноуровневые задания (как для классной, так и для домашней работы), организовывать групповые формы работы в интерактивном режиме, создавать на уроке проблемные ситуации, организовывать практикумы и семинары, создавать электронные версии пособий или заданий, нацеленных на интеграцию различных предметов.

И еще один, не менее важный методический аспект. Выбор тех или иных подходов к обучению определяется уровнем подготовленности класса. Нужно уметь при необходимости менять цели обучения, изменять темы, содержание нового материала, уровень контрольных тестов, «поднимая» интеллектуальную планку. Бесспорно, что такая работа создает трудности, а трудности рождают интерес и развивают исследовательские навыки человека.

1.6. Алгоритм чтения художественных произведений

Возможность вовлечения каждого обучаемого в активный познавательный процесс на современном этапе обучения нацеливает на выработку определенных коммуникативных умений и навыков. Этому способствует использование новых педагогических технологий в процессе обучения.

Среди разнообразных направлений новых педагогических технологий при изучении художественных произведений наиболее практичной, на наш взгляд, является использование техники «алгоритма чтения».

Цель данного урока - обеспечить внедрение эффективной программы чтения с целью быстрого извлечения значимой информации.

Алгоритм чтения - это урок программы «Сатори» (в перев. «озарение»), разработанный школой Олега Андреевича Андреева⁸

Алгоритм - это «конкретные мыслительные операции, выполняемые в последовательности от начала до конца». Алгоритм предусматривает рациональное решение задач в

соответствии с обозначенными блоками. На уроках литературы мы используем 7 блоков, которые представлены в такой последовательности:

1. Автор (название произведения, выходные данные).
2. Жанр (повесть, рассказ, роман и т.д.).
3. Тема произведения.
4. Содержание, сюжет.
5. Языковые особенности художественного произведения.
6. Главные герои, образы.
7. Мое отношение к произведению.

Как же пользоваться данным алгоритмом? Прежде всего, необходимо запомнить все его блоки, представлять себе содержание каждого из них. Можно использовать экран мысленного взора. Создается как бы зрительный образ алгоритма. Для этого необходимо взять половину большого листа ватмана и провести зеленым фломастером линии на расстоянии 10мм от края. Образуется внутренний прямоугольник, в котором можно расписать блоки алгоритма. Укрепляется он на стене в удобном для вас месте, либо перед рабочим столом дома, или можно носить его с собой. Экран мысленного взора будет притягивать внимание учащегося, и способствовать активизации его деятельности. Очень важно, чтобы каждый обучаемый нарисовал «Таблицу алгоритма» своей рукой. Со временем зрительный образ как бы стирается, но остается навык чтения, основанный на 7 указанных блоках алгоритма чтения текста.

Наша задача заключается в том, чтобы продемонстрировать новую программу чтения и добиться, чтобы эта программа работала всегда. Проверить эффективность использования алгоритма можно на практических и семинарских занятиях по методике преподавания литературы по блоку «Изучение художественных произведений в их родовой специфике». Для алгоритмического чтения можно использовать рассказы А.П.Чехова, И.А.Бунина, И.С.Тургенева, «Сказки» Салтыкова-Щедрина, повести И.Куприна, романы И.С.Тургенева, Ф.М.Достоевского, Ч.Айтматова, пьесы А.Н.Островского, А.П.Чехова, лирические произведения А.С.Пушкина, М.Ю.Лермонтова, М.Цветаевой и др.

⁸ Андреев О.А. Тренируем свою память. - Ростов-на-Дону, 2004

Предлагаем таблицу составления алгоритма чтения по рассказу «Смерть чиновника» А.П.Чехова.

№п/п	Блоки алгоритма	Художественное произведение
1.	Автор. Название. Выходные данные	А.П.Чехов. Смерть чиновника.1883г.
2.	Жанр (повесть, рассказ, роман, драма, поэма, стихотворение и т.д.)	Рассказ.
3.	Тема произведения	Тема «маленького человека».
4.	Содержание. Сюжет	Случай. Чиновник чихнул в театре и обрызгал лысину генерала. Испугался. Генерал важный. Чиновник извинился перед ним «раз до пяти», из-за чего генерал рассердился окончательно. Чиновник не выдержал крика генерала и умер. Вывод: Несерьезный исходный момент (чиновник чихнул) и серьезное последствие (чиновник умер).
5.	Художественные особенности (языковые) литературного произведения	Юмор, ирония, отсутствие открыто выраженного авторского отношения, лаконизм. Повествование ведется в динамичной форме – форме диалога; использована форма гротеска.
6.	Главные герои, образы	Иван Дмитриевич Червяков - чиновник, Бризжалов – статский генерал.
7.	Мое отношение к произведению	Рассказ понравился. Испытал чувство сострадания к главному герою. Презираю малодушие, раболепие и страх маленького человека, которые унижают человеческое достоинство.

Предлагаемая техника «Алгоритм чтения» направлена на выявление уровня знаний студентов по изучаемому произведению.

Научившись применять алгоритм чтения художественных

текстов, мы сможем эффективно использовать его в нашей повседневной практике.

Вопросы и задания:

1. Какие жанры эпических произведений литературы изучаются в школе, в лицее, в колледже?
2. Как следует организовывать своевременное прочтение текстов? Каково соотношение классного и домашнего чтения?
3. Каким образом учитывается своеобразие восприятия текста учащимися групп с нерусским языком обучения на русском языке?
4. Какие методы и приемы анализа литературного произведения наиболее эффективны?
5. Как осуществляется идейно-эстетическое воспитание учащихся в процессе анализа эпических произведений классической литературы?
6. Если значительное по объему эпическое произведение текстуально изучается в сокращении (отдельные главы), как обеспечить целостность его восприятия и изучения?

Методическая консультация

Применение ТРКМ (технологии развития критического мышления) на уроках литературы

Технология «критического мышления» - качественно новая инновационная форма деятельности преподавателя. Она направлена на выполнение студентами творческих заданий, которые используются в качестве «гимнастики ума» - задания на нахождение закономерностей, сходства, отличия, упражнения на фантазирование. Значима и коммуникативная роль данной технологии, которая заключается в работе студентов в группах, парах, так как коллективная деятельность раскрепощает мышление обучаемых и позволит каждому из них по достоинству оценить свои способности.

Преподаватель в аудитории осуществляет роль консультанта. От него требуется умение выслушать всех желающих, понять логику рассуждений каждого студента, найти выход из

критической учебной ситуации, анализировать ответы обучающихся и незаметно вести к решению проблемы.

В качестве образца можно предложить фрагмент практического занятия по методике преподавания литературы с использованием ТРКМ (Технология развития критического мышления) и его образовательной модели РКМЧП (Развитие критического мышления через чтение и письмо).

Главная задача преподавателя на занятии – не преподнести, не показать, не объяснять студентам, а организовать **совместный поиск решения учебной задачи**.

Как известно, технология критического мышления включает три стадии:

Первая стадия: Вызов (активизация полученных прежде знаний).

Вторая стадия: Осмысление (усвоение нового содержания).

Третья стадия: Размышление (закрепление новых знаний).

Каждая стадия предусматривает использование определенных методов и приемов работы.

На первом этапе урока осуществляется постановка проблемы урока: «Тема маленького человека в литературе рубежа XIX - XX вв.»

На стадии Вызова идет фиксация первичных представлений.

На доске закрепляется лист ватмана (экран мысленного взора, притягивающий внимание студентов), на котором красным фломастером написано суждение известного литературоведа Олега Михайлова. «Кто не проклинал станционных смотрителей, кто с ними не бранился? Кто в минуту гнева не требовал от них роковой книги, дабы вписать в оную свою бесполезную жалобу на притеснение, грубость и неисправность? Что такое станционный смотритель? Суций мученик четырнадцатого класса, огражденный своим чином токмо от побоев, и то не всегда...». Это начало печальной пушкинской повести о Самсоне Вырине было и первой лучшей страницей в многотомной истории «маленького человека», притесняемого, униженного и, наконец, гибнущего. На долю писателей нового века выпало завершить эту историю после того, как в нее, вслед за Пушкиным, вписали славные главы

Н.В.Гоголь, Ф.М.Достоевский, И.С.Тургенев, Г.Успенский, А.П.Чехов И.С.Шмелев»⁹

Констатируется суждение студентов о том, что с пушкинского образа Самсона Вырина, «притесняемого и униженного», но всегда гибнущего, и начинается история «маленького человека».

Студенты выполняют следующие задания:

А) записывают названия предметов, которые ассоциируются со словом «маленький» (шарик, домик, телевизор, магнитофон, компьютер, котенок, ребенок, ключик и т. д.);

Б) подбирают синонимы к слову «маленький» (крошечный, мелкий, карликовый, миниатюрный);

В) в устной форме передают свои ассоциации, связанные со словосочетанием «маленький человек» (Каковы особенности изображения «маленького человека» в художественном произведении? Какие чувства вызывает у читателя этот образ?)

Преподаватель записывает на доске в колонку предложенные варианты.

В русской литературе существует выражение «маленький человек». (Напротив прилагательных преподаватель пишет слово «человек»).

Тема «маленького человека» традиционна для русской литературы.

На стадии Мотивации обучающиеся вспоминают писателей и их произведения, где одним из героев изображен «маленький человек». **Обсуждается важность и актуальность темы.**

На этапе Осмысления определяется цель занятия: создание понятия «маленький человек» в виде словесного определения и рисунка. Студенты, делая наброски в тетради, представляют свою модель «маленького человека». Например, внешне - это человек *низенького роста с чуть согнутой фигурой, «серенький», неприметный, прячущий взгляд, замкнутый, робкий* и т. д. Затем рисуют маленького человека на отдельном альбомном листе. Идет фиксация воображаемого образа.

Преподаватель предлагает объединиться в пары и сверить свои записи и рисунки.

⁹ Михайлов О. Вступ. статья об Иване Шмелеве. В кн.: И.С.Шмелев. Повести и рассказы. - М., 1989. - С. 16.

Стадия Осмысления

На доске рисуется классификационная схема – кластер (студенты записывают на доске все, что связано с понятием «маленький человек»).

Далее идет работа в малых группах. Студентам предстоит выполнить большую творческую работу: во-первых, они обязаны прочитать те произведения, о которых пойдет речь на уроке; во-вторых, проанализировать идейно-тематическое содержание литературных произведений; в-третьих, представить свою концепцию темы «маленького человека», опираясь при этом не только на известную критическую литературу, на свои наблюдения и мысли в аспекте интересующей проблемы, и попытаться ответить на вопрос: осознают ли себя «маленькими» герои Пушкина, Гоголя, Достоевского?

Работа в малых группах в количестве 3-4 человек осуществляется в следующем порядке:

1. Студенты готовят познавательную информацию.

Потребность студентов выступить со своим сообщением соответствует запросам занятия. Поэтому здесь важна готовность каждого «действовать» самостоятельно, которая проявится на следующем этапе работы.

Первая подгруппа работает над темой «маленького человека» (Самсон Вырин) в «Станционном смотрителе» А.С.Пушкина.

Вторая подгруппа: тема «маленького человека» (Акакий Акакиевич) в «Шинели» Н.В.Гоголя.

Третья подгруппа: тема «маленького человека» (Макар Девушкин) в романе «Бедные люди» Ф.М.Достоевского.

Четвертая подгруппа: тема «маленького человека» (Порфирий) в рассказе «Толстый и тонкий» А.П.Чехова.

Пятая подгруппа: Тема «маленького человека» (Уклеин) в повести «Гражданин Уклеин» И.С. Шмелева.

Данная работа предусматривает два направления исследования: в одном случае рассматриваются литературно-художественные произведения в сравнительно-типологическом аспекте, в другом, прочитав свой текст, студент самостоятельно обобщает свои наблюдения и выступает перед аудиторией.

Вариант сообщения студентов по теме: «Образ маленького человека» в повести А.С. Пушкина «Станционный смотритель»

Информация студента:

Вариант информации студентов 1 малой группы.

«Маленький человек» А.С.Пушкина

В русской литературе тема «маленького человека» занимает особое место. Именно в ней впервые были изображены жизненные невзгоды, боль и страдания «маленького человека». В русской литературе именно с неё начинается тема «униженных и оскорбленных», тема «бедных людей», которая затем привлечёт внимание Гоголя, Достоевского, Чехова.

Как известно, Пушкин много путешествовал. Около 34 тысяч верст проехал он по дорогам России, сотни почтовых станций довелось ему посетить, со многими зрителями встречаться. Не менее 13 раз был он и на Вырской станции. Предполагают, что и имя главному герою повести он дал от названия этой станции. Местные легенды также утверждают, что именно здесь жил герой повести, что будто бы отсюда проезжий гусар увез его дочь Дуню и что Самсон Вырин похоронен на местном кладбище.

Вариант информации студентов 2 малой группы.

Визит в музей

В городке Вырино находится музей «Дом станционного смотрителя». Это первый музей литературного героя. Планировка интерьера музея воссоздана по архивным документам и повести А.С.Пушкина «Станционный смотритель». Переступив порог музея «Дом станционного смотрителя», мы попадаем в обстановку типичной почтовой станции пушкинского времени.

Из небольших сеней, освещенных фонарем со свечой, мы входим на «чистую» половину для приезжающих (она же и смотрительская). Это большая продолговатая горница в четыре окна. На стене при входе – правила, указы, постановления.

Большая часть помещения предназначена для ожидания лошадей «господами проезжающими». Здесь чисто, уютно. На окнах – горшки с бальзамом, стены украшены лубочными картинками.

Путешественники, ожидая лошадей, располагались за большим столом. Зрители держали для проезжих чай, кофе, сахар, сливки, баранки и другие продукты. В случае ночлега спать

можно было на широких лавках, а если путник заболел в дороге, то по правилам, смотритель обязан был приютить его и предоставить даже свою постель.

Вариант информации студентов 3 малой группы.

Описание быта смотрителя. Небольшая справка.

Войдя в горницу, путешественник мог сразу обратиться к смотрителю станции. Стол смотрителя помещался в «красном» углу. На столе вы видите бронзовый подсвечник, чернильница с гусиным пером, ящик для денег, книги для записи подорожных.

Здесь же с большой сургучной печатью копия подорожной А.С.Пушкина, согласно которой 5 мая 1820 года поэт отправился из Петербурга в Кишинев.

Над столом висят правила. Главное из них - *«Какому чину по скольку выдавать лошадей»*. Согласно этому циркуляру, Пушкин, чином 10 класса, мог рассчитывать лишь на пару коней. В то время как особы первого класса получали по 20 лошадей.

Рядом еще одно Постановление. В одном из пунктов говорится: *«Путешествующим запрещено чинить станционному смотрителю притеснения, оскорбления или побои.»*

И далее...» Станционные смотрители в ограждение от обид пользуются по высочайшей воле 14-м классом».

«В ограждении от обид» смотрители носили форменную одежду – зеленый сюртук и треугольную шляпу. Но если не было лошадей, то их не спасал от гнева раздраженного проезжего чин коллежского регистратора - 14 класс, самый маленький чин в России.

Вариант информации студентов 4 малой группы.

Описание комнаты Дуни

Из чистой половины мы попадаем в небольшую комнатку Дуни. Что здесь мы видим? Мы видим старинный комод, скромное зеркальце, небольшую шкатулку, пальцы, вязанье, а также и рукодельный столик с начатой работой. Все это воскрешает в памяти строки пушкинской повести.

В музее литературных героев Пушкина словно оживают все образы повести: голубоглазая красавица Дуня, молодой, стройный гусар Минский и Самсон Вырин, станционный смотритель, «маленький человек», - главный герой повести и нашего урока.

В начале повести автор упоминает «общеудобное» правило: чин чина почитай. Что оно значит? Как относится автор к сложившемуся порядку? За что надо ценить человека?

- Человека ценят за ум, за личные достоинства.

Начинается грустная история Самсона Вырина - «маленького человека».

- Что можно сказать о главном герое?

- Беден, вдовец, живет с дочерью, любит её.

- Какие детали помогли вам сделать такой вывод?

Всё говорит о том, что в доме покой, счастье, хотя должность станционного смотрителя никак не назовешь легкой и спокойной. Но он счастлив, потому что любит свою дочь и живет этой любовью. В ней он видит весь смысл своей жизни. Но вот счастье разрушено. Дочь покидает отца.

- Одна деталь интерьера осталась неизменной в этой картине. Какая?

- Лубочные картинки

- Что такое лубок?

- Лубок – труд безымянных мастеров - был самым массовым видом искусства. Картинки не имели рам и прибывались к стене гвоздиками. Картинки напоминали героев и декорации народного театра. Когда читались надписи под ними, картинки словно оживали. В народе их называли «потешными».

- Что было изображено на них? Случайно ли автор дважды их упоминает и так подробно описывает эти картинки?

- Они повторяют историю Дуни.

- Не случайно. Самсон Вырин, хорошо знавший содержание этих картинок, воспитанный на них, ждёт свою «заблудшую овечку». Ждёт, что она несчастная, глубоко раскаявшаяся, вернётся домой. Он готов простить её, как простил отец своего заблудшего сына. Но Дуни нет. Самсон Вырин не может с этим смириться и пешком отправляется за своей дочерью.

- С какой мыслью уходит он из дома?

- «Авось, - думал смотритель, - приведу домой заблудшую овечку мою». В этом «авось» и неуверенность, и надежда. Попытка вернуть Дуню - это протест, хотя и очень робкий

Вариант информации студентов 5 малой группы.

Самсон Вырин в Петербурге!

Каким вы увидели Самсона Вырина в описанном эпизоде?

- Робким, слабым, забитым, беспомощным, униженным, бесправным; но нежным и любящим отцом, с чувством собственного достоинства (студент на доске дописывает слова «робкий, бесправный» и т.д.).

На экране появляется иллюстрация «Самсон Вырин у дома Минского».

Какой эпизод изобразил художник Добужинский? Сумел ли он передать чувства героя? Можно ли, глядя на иллюстрацию, сказать, что перед нами робкий, неуверенный человек? Какие чувства вызывает он у вас?

- Сочувствие, сострадание, жалость (в таблицу дописывает эти слова).

- Самсон Вырин возвращается домой, но чувство тревоги за дочь не покидает его. Почему? Ведь он видел: Дуня счастлива с Минским. Неужели только под воздействием лубочных картинок зритель решил, что Дуня должна погибнуть? Как объяснить его слова?

- «Не её первую, не её последнюю сманил проезжий повеса...» Вырин понимает, что Дуня и Минский принадлежат к разным социальным слоям, и это грозит трагедией.

- Трагичной оказывается и судьба самого Самсона Вырина. Не вынеся разлуки с дочерью, Самсон Вырин спивается и умирает, так и не дождавшись своей Дуни. В этом его трагедия и трагедия таких, как он, маленьких людей, живущих в жестоком, несправедливом мире, с очень «удобным » правилом: чин чина почитай.

Вывод студентов: Самсон Вырин относится к низкому социальному слою общества, а потому он робкий, униженный, забитый, но обладающий высокими душевными и духовными качествами.

Варианты сообщения студентов о произведениях «Шинель» Н.В.Гоголя и «Преступление и наказание» Ф.М.Достоевского

Акакий Акакиевич Башмачкин.

- Жалкий, приниженный, покорный и робкий Акакий Акакиевич Башмачкин долгое время вызывал сожаление и сочувствие у читающей публики. Сглаживался гоголевский иронический ответ в отношении к «маленькому человеку»,

который провозглашался «жертвой социальных обстоятельств». Подобная трактовка не исчерпывает гоголевской концепции личности. С одной стороны, социальный статус Башмачкина, его маленький чин вызывает у читателя сочувствие, с другой стороны, «мелкость» душевных побуждений героя вызывает у нас насмешку и иронию.

Сюжет повести - обретение и утрата вещи - шинели. Башмачкин вписывается в предметный мир, через него объясняется и им исчерпывается.

Ущербность «маленького человека» подчеркивает его косноязычие, исчерпываемое двумя фразами: «Зачем вы меня обижаете?», «Я брат ваш во Христе». Гоголь с презрением и сожалением смотрит на своего «маленького человека» - человека, никем не защищенного, никому не дорогого, ни для кого не интересного. Создается впечатление, что гоголевский «маленький человек» - «чиновничек-мертвец», бессмертная душа которого «носила» по городу и пугала жителей.

- Достоевский формируется под влиянием Гоголя, осваивает его тему «маленького человека», которая очевидна и в повести «Бедные люди» (титularный чиновник Макар Девушкин), которая углубляется в философском романе «Преступление и наказание».

Мармеладов.

В романе «Преступление и наказание» маленький человек - это, прежде всего, спившийся чиновник Мармеладов, который смешон и трагичен. Натура человека непредсказуема. За гоголевским вицмундиром открывается лицо «маленького человека», искаженное отчаянием и болью. В грязной распивочной звучит проникновенный монолог-исповедь о грехе и воздаянии, высшем законе и истине. Косноязычию гоголевского героя противостоит витиеватый слог Мармеладова. Смерть «маленького человека» с его последними словами: «Соня! Дочь! Прости!», - трагедия человека, приближающегося к катарсису, т.е. очищению. Таким образом, у Достоевского формируется иное представление о человеческой личности. «Маленький человек» Достоевского оказывается изображенным в иной - сентиментально-трагической тональности.

Таким образом, образ «маленького человека» в литературе XIX - начала XX вв. представлен многопланово.

Определены характерные признаки этого литературного типа:

- заурядная внешность
- возраст от 30-50 лет
- ограниченные умственные возможности
- убогое жилище
- конфликт с высокопоставленным лицом или обидчиком
- крушение мечты всей жизни
- стихийный бунт
- трагический исход

Стадия Рефлексии

1. Студенты читают цитату из статьи «Горе от ума» (1840) литературного критика В.Г.Белинского:

«Сделайся наш городничий из «Ревизора» Гоголя генералом – и, когда он живет в уездном городе, горе маленькому человеку, тогда из комедии могла бы выйти трагедия для «маленького человека»¹⁰

Студенты размышляют по поводу данной цитаты критика и увязывают ранее известный материал с пьесой «Ревизор» Гоголя и с рассказами «Смерть чиновника», «Человек в футляре», «Толстый и тонкий» А.П.Чехова.

Было высказано мнение в аудитории, что А.П.Чехов во многих рассказах не выражает сострадания к «маленькому человеку», а показывает действительную маленькую его душу. В рассказе «Смерть чиновника» умирает не «униженный и обиженный» человек, а чиновник, утративший в страхе свое естественное обличье.

2. Студенты создают (в устной или письменной форме) свою версию о встрече с маленьким человеком или напишут мини-сочинение о маленьком человеке.

3. Студенты участвуют в эвристической беседе, в ходе которой обсуждают вопросы:

Что в их записях было самым интересным? Что было трудным?

Использование технологии критического мышления в обучении приводит к следующим результатам:

- активизируется деятельность студентов в учебном процессе;

- развиваются умения студентов анализировать получаемую информацию;

- развиваются познавательные-творческие способности студентов;

- вырабатывается культура введения дискуссии.

¹⁰ Белинский В.Г. ПСС. ТЗ. - М., 1953. - С. 468

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

2.1. Специфические особенности лирических произведений

Невозможно найти верное направление учебного процесса изучения лирических произведений, если не знать ее объективных свойств как особого феномена искусства слова.

Лирика, как и другие роды литературы, отображает действительность. Но совершает она это своими, свойственными только этому роду литературы, способами.

В центре лирического произведения стоит образ лирического героя, в восприятии которого и предстает перед читателем действительность. Через образ лирического героя поэт передает свою душевную идею, пафос стихотворения. Определение состояния лирического героя называют образ-переживание. В лирических произведениях запечатлевается чаще всего такое переживание, которое выражает лучшие стороны человеческой души.

Однако образ лирического героя создается не так, как образ-персонаж. Этот образ лишен внешнего изображения и выражен в его переживаниях, настроениях, в движении души. Так мы воспринимаем переживания лирического героя стихотворения «Летний вечер» Ф.И.Тютчева, «Я вас любил» А.С.Пушкина, «И скучно, и грустно» М.Ю.Лермонтова, «Неуютная, жидкая лунность...» С.Есенина, «Как усыпительна жизнь!» Б.Л.Пастернака, «Баллада о любви» В.С.Высоцкого и многих других шедевров классической поэзии.

Почему происходит так, что «чужое» чувство, переживание становится «моим»?

При чтении истинно художественного произведения поэзии, как и при слушании хорошей музыки или песни обязательно возникает читательское сопереживание благодаря ассоциациям, рождающимся в процессе восприятия данных видов искусства. При этом лирическое стихотворение как бы опрокинуто в душевный личный мир читателя. Оно пробуждает его эмоциональную память, вызывает воспоминание о лично пережитом или передуманном, которое по своему содержанию так близко душевному миру лирического героя стихотворения. И

тогда «чувства и идеалы лирического героя принимаются как свои»¹¹.

Многие лирические стихотворения фиксируют не движение, а мгновение жизни. В этом отношении они близки произведениям живописи. В том и другом виде искусства запечатленное мгновение глубоко содержательно (достаточно вспомнить картины художников-импрессионистов – Дега, Ваг Гога и др.). Лирические стихи обращены к эмоционально богатому читателю и это в какой-то мере затрудняет ее восприятие.

Лирика отличается еще одной важной чертой – многие ее произведения поднимают вечные темы и мотивы. И хотя лирическое стихотворение рождается в определенную эпоху и порождается ею, такое произведение продолжает жить и в последующие века. Происходит это потому, что в лирике выражены извечно свойственные человеку переживания. Так «Пророк» А.С.Пушкина и «Пророк» М.Ю. Лермонтова и сегодня пробуждают в читателе беспокойство души, романтику исканий, а стихотворение «Летний вечер» Ф.И.Тютчева вносит умиротворение в душу подростка. «Сращенность художественной мысли, образа и слова», – констатирует современный литературовед, делают лирические произведения актуальными и на сегодня¹².

Вся художественная форма стихотворения служит раскрытию внутреннего состояния характера (переживания) лирического героя.

Следующая особенность лирики – стихотворный тип ее речи, усвоение которого требует от учащихся больших усилий, приводящих к более высокой степени овладения русской речью и уровнем его выразительности.

Ритмическая речь в стихотворении дробится на сопоставляемые между собой единицы, из элементов которых состоит каждая новая поэтическая строка. В стихотворении «Я вас любил» А. С. Пушкина равномерность (ритмичность) строк создается почти одинаковым количеством слогов в каждой из них (10 - 11); каждые 4 строки создают строфу; стопа носит характер

¹¹ Гей Н. Искусство слова. – М., 1967. – С.321.

¹² Сквозников В.Д. Реализм лирической поэзии. – М., 1975. – С. 10.

живет полной жизнью как категория художественная и стилистическая. В целях простого общения нам безразлично, мужского, или среднего, или женского рода слово «туча». Но в художественном контексте, когда мы имеем дело со словом-образом, это оказывается необычайно важным. «Туча» ассоциируется с женским началом. Но у Лермонтова не «туча», а «тучка». Уменьшительно-ласкательная форма слова придает ему дополнительные и очень существенные в сюжетном смысле оттенки. «Тучка» - это не только женское, но и нежное начало. Эпитет «золотая», который лишь с трудом соотносится с тучей в обыденном нашем сознании, вводит и подчеркивает этот художественно важный признак.

Такое восприятие образа, заключенного в первом стихе, поддерживается и усиливается образным смыслом второго стиха: «на груди утеса-великана». Слово «утес» мужского рода. Слово и само по себе, и еще больше рядом со словом «тучка» естественно вызывает представление о чем-то сильном, мужском, огромном - и не очень складном.

Слова и образы стихов поэта вызвали в представлении читателя достаточно определенный, хотя и без лишней конкретизации образ: нечто прекрасное, нежное, женственное находит приют у мужского, большого, сильного. Это совсем не о тучке и утесе, а о человеке и человеческом. Первые два стиха дают смысловой ключ к стихотворению. Их особое, образно-ассоциативное осмысление читателем определяет восприятие всего последующего.

Слова из пятого стиха - «в морщине», подобно словам «на груди», «задумался» и «плачет», - не совсем обычная метафора. Появление их во второй строфе подготовлено внутренне, из глубины: оно вызвано драматическими перипетиями сюжета («утром в путь она умчалась рано...»), возникновением мотива одиночества. Слова «*морщины*» и «*старого*» выступают в стихотворении Лермонтова не в связи с утесом вообще, а в связи с утесом, покинутым и тоскующим. И это не только более драматично, но и психологически более оправдано: старость ощущается особенно остро, когда осознаются потери и одиночество.

Предельно сгущена, сконцентрирована в лирическом сюжете и его развязка. В стихотворении Лермонтова она заключена в одном последнем слове «пустыня». Слово «пустыня» является неким психологическим итогом рассказанного поэтом. Оно выявляет и подчеркивает основной мотив стихотворения «Утес» - мотив неразделенной любви и душевного одиночества¹⁷. Эта несколько пространная цитация приводит к очень важному дидактическому выводу: работа с лирическим стихотворением вызывает глубокие ассоциативные связи, образы, думы - высшую форму восприятия искусства.

Заметим, что поэтическое слово в стихотворении - образ, и этим оно отличается от слова, как оно раскрывается в толковом словаре. Но не следует думать, что всегда, в каждом стихотворении каждое слово - образ, метафора, что каждое стихотворение скрывает в себе подтекст. Есть и одноплановые стихотворения, в которых «главенствует прямота и однозначность высказывания» (Л. Озеров).

2.2. Методика работы с лирическим произведением

Нередко в школьной практике методика работы над стихотворением примерно такова: учитель произносит вступительное слово (кто написал стихотворение, о чем оно), затем объясняет значение новых для учащихся слов, встречаемых в данном стихотворении. Далее он читает вслух стихотворение. Часто первое чтение выступает как комментированное чтение, в ходе которого учитель довольно подробно разъясняет лексическое значение отдельных выражений и их логический смысл. После этого стихотворение читается по строфам учащимися; в процессе чтения учитель исправляет ошибки учащихся в произношении. Иногда на уроке проводится проверочная работа, нацеленная на выявление творческих способностей обучаемых.

Анализ лирического произведения предваряет рассказ учителя об идейном содержании его. Учебная же деятельность учащихся сводится к тому, что они должны выучить стихотворение наизусть или подготовиться дома к выразительному чтению его, уметь

¹⁷ Маймин Е.А. Опыт литературного анализа. - М., 1972. - С. 195.

пересказывать содержание учебной статьи, в которой анализируется данное стихотворение. При такой работе над стихотворением исключается эмоциональное восприятие лирики, отсутствует активная учебная, познавательная деятельность учащихся.

На наш взгляд, методику работы с лирическим произведением можно осуществлять в таком направлении:

1. Читать стихотворение медленно и вдумчиво.
2. Помнить о том, что эмоциональное восприятие стихотворения во многом зависит от уровня подготовки учащихся и их литературоведческих знаний.
3. Изменять каждый этап работы над стихотворным произведением, обеспечивая восприятие лирики как особого рода литературы.
4. Осмысливать каждое стихотворение поэта как звено в цепи его творчества и как один из примеров выражения авторской концепции человека и жизни.
5. Видеть в лирических произведениях ее общечеловеческое содержание и значение, особо выделяя ее роль в обогащении близкой для учащихся лирики.
6. Концентрировать внимание учащихся на воспитательном аспекте изучения лирики.
7. Опирается на соответствующие музыкальные, вокальные и художественно-речевые произведения.
8. Совершенствовать устную и письменную речь учащихся.
9. Помнить, что выразительное чтение стихотворения возникает в результате, а не в начале изучения; что оно завершает, а не начинается работу над стихотворным произведением.

2.3. Вступительное занятие как установка на восприятие и понимание лирического произведения

При изучении лирических произведений возникает самая трудная задача - как подготовить учащихся к эмоциональному восприятию стихотворения?

Мы полагаем, что познавательная подготовка необходимой для работы информации произойдет, если она будет «очеловечена», т.е. связана со страницами жизни поэта,

общественным резонансом на появление данного стихотворения жизнью стихотворения во времени и др. Для этого учащиеся необходимо знать:

- чем вызвано к жизни данное стихотворение?
- как оно было оценено современниками поэта?
- почему и сейчас мы его изучаем?

Задача вступительного занятия - оптимально снять трудности эмоционального восприятия стихотворения при первичном его чтении.

Чаще всего учителя начинают работу над лирическим произведением с комментированного чтения. Такой путь начальной работы с текстом, как показывают наши наблюдения, иногда снижает интерес к изучению лирических произведений: последние становятся для них обычным языковым, а не эмоциональным текстом.

Мы полагаем, что при удовлетворительных условиях работы учителя-словесника первоначальное знакомство учащихся со стихотворением должно произойти при прослушании эмоционально-выразительного чтения его учителем или мастером художественного слова при условии, что этому прослушанию должно предшествовать познавательно-эмоциональное вступительное слово учителя.

Итак, первое восприятие стихотворения произошло. Однако при этом вызван лишь общий эмоциональный отклик на него, у учащихся появилось неосознанное ими переживание и довольно общее представление о реалиях стихотворения - все это должно быть осмыслено и углублено проникновением в художественную ткань стихотворения. Первый шаг в этом направлении учащиеся сами не могут сделать, поэтому учитель должен продумать формы своей деятельности. Одной из таких форм является работа учителя над стихотворением в формате лингвостилистического комментария.

Лингвостилистический комментарий (разбор) не нужно отождествлять с тем углубленным анализом, который наступает после первичного чтения (восприятия) стихотворения. Правда, поскольку на двух ступенях работы со стихотворением исследуется один и тот же объект, то при этом нужно помнить о различии целей, методов и содержания каждого из разборов.

Представим это положение в форме таблицы и прокомментируем их функции

Лингвостилистический разбор стихотворения. Функции	Углубленный анализ стихотворения. Функции
1. Носит пропедевтический характер, подготавливает учащихся к анализу стихотворения, создает базу для аналитической деятельности учащихся; чаще всего это делается путем расширения историко-литературных, языковых и других знаний учащихся.	1. Создает обогащенное интеллектуально - эмоциональное восприятие произведения.
2. Разбор ведет учитель, при этом знания учащиеся получают в готовом виде.	2. Анализ вызывает активную мыслительно-эмоциональную деятельность учащихся.
3. Лингвостилистический комментарий обращен главным образом к языковому материалу стихотворения.	3. Углубленный анализ обращен ко всем компонентам произведения: лексике, интонации, ритмике, композиции, лирическому герою и др.
4. Дается до чтения учащимися стихотворения, частично уже во вступительном занятии, во вступительном слове учителя.	4. Углубленный анализ идет после ознакомления учащихся со стихотворением, в процессе чтения как вида учебной деятельности учащихся.

Уровни лингвостилистических комментариев различны:

* Лексический комментарий требует объяснения прямого и переносного значения слов в стихотворении, особенности словоупотребления в обозначенном художественном тексте, объясняемые историко-литературными и языковыми факторами.

* Синтаксический комментарий направлен на облегчение осмысления фактического содержания текста. И только в самых благоприятных педагогических условиях он может подняться до вскрытия стилистического и эстетического значения синтаксической структуры стихотворения (установление порядка слов в предложениях стихотворения).

* Фонетический комментарий проводится на начальном уровне, имея цель - обратить внимание учащихся на произносительные нормы стихотворения (скажем, произнесение е, а не ё в рифмующихся словах; неслоговое созвучие в рифмах и др.). Создав определенную базу для активизации учебной деятельности учащихся, учитель использует фонетический комментарий к стихотворению. Учащиеся приступают к более тщательному чтению и анализу, углубляющему восприятие художественного произведения. Естественно, что деятельность учащихся на данном этапе работы носит интеллектуально-эмоциональный характер.

Основная цель анализа стихотворения - осознать переживание, которое лежит в основе текста. Путь к такому осознанию (и тем самым к сопереживанию) проходит через работу над словом стихотворения.

Внимание к слову должно находиться в центре процесса анализа стихотворения. Поэтому необходимо постоянно напоминать учащимся о роли слова в стихотворении, что переживание, обобщенное в стихотворении, заключено в его слове. Образ переживания воспринимается через слово стихотворения. А «слово» в стихотворении - это - слово-переживание» (Л. И. Тимофеев). Недостаточно объяснять обучаемым только лексическое значение слова, как оно дано в словарях, достаточно соотнести его (доминирующее слово) со всем стихотворным контекстом. И продельывать это необходимо каждый раз при разборе стихотворения.

Внимание к идейной нагрузке слова обостряется еще и в тех случаях, когда исследуются имеющиеся варианты текста изучаемого стихотворения. Вот почему так важно обратить внимание учащихся на изменения лексического материала автором (пометки и замечания), которые делает поэт в ходе работы над тем или иным стихотворением. Учащиеся должны осмыслить двойственную (лексическую и поэтическую) функцию слова, не забывая о том, что каждое из значений слов раскрывается отдельно, независимо: лексическое - лингвистами (в толковых словарях), а поэтическое - литературоведами. Например, прежде чем приступить к чтению и анализу стихотворения «Узник» А.С.Пушкина, учитель записывает на доске слова: человек, орел,

решетка, гора, простор, поясняет лексическое значение этих слов в тексте и вместе с учащимися составляет с этими словами словосочетания и предложения.

Поэтические слова не только создают определенный фон для воображения читателя (горы, море и т. п.), но и раскрывают душу человека, чувства, желания, стремления поэта. Лексическая работа, организованная нами в аудитории по изучению стихотворения «Узник» А.С. Пушкина, как показали наши наблюдения, оживляла интерес учащихся к метафорическому языку: «решетка» становится символом заточения, неволи; «морские края, горы, ветер...» - это уже реалии свободы. После нее учащиеся приступали к чтению и анализу стихотворения. Такая работа дала хорошие результаты.

Учебная программа по литературе, предназначенная для школ с русским языком обучения, предусматривает изучение творчества Бориса Пастернака. Особое значение приобретает способность учащихся чувствовать поэтическое слово Пастернака, воспринимать его грани, оттенки, понимать его многозначность.

У Пастернака стихи сочиняются природой. То, что воспроизводится в его стихах не увидено а «прочувствовано» поэтом. Олицетворение природы - способ передачи чувств человека, который может выражаться на «площади» одного и того же слова или синтаксического блока. Картина душевной летней ночи в период засухи, когда ожидаемая и близкая гроза проходит стороной, представлена на первом плане стихотворения поэта «Душная ночь». Мы сразу же ощущаем плохое настроение лирического героя, для которого наступление ночи - причина разлуки.

Языковое пространство стихотворения «работает» на описание внешней среды и внутреннего переживания героя:

Накрапывало, - но не гнулись
И травы в грозном мешке,
Лишь пыль глотала
Дождь в тиллюях,
Железо в тихом порошке.
Селенье не ждало целенья,
Был мак, как обморок, глубок,
И рожи горела в воспаленьи,

И в лихорадке бредил Бог.

Пастернак оживляет яркость образного языка. Нарушая обычное соотношение двух смыслов в метафоре, он «заставил жить» самостоятельной жизнью переносное, возвысив его над прямым значением:

С постов спасались бегством *стоны*,
За ними в бегстве *слепли* следом
Меж мокрых веток с ветром *бледным*

Из зрительной зарисовки вырастает тема болезни («глотала», «дождь в тиллюях», «железо в тихом порошке», «как обморок», «горела в воспаленьи», «лихорадке бредил Бог», «бессонной, стоны, ветром бледным»), которая все дальше уводит читателей от характеристики пейзажа и подводит к восприятию темы лирического героя. Лирический герой - наблюдатель болезненного состояния природы накануне душевной предгрозовой ночи. Через восприятие им «олицетворенного» пейзажа ощущается мотив печального, душевного состояния человека.

За образом картины природы, скрытой рядом ассоциаций, разбивается заданная в названии стихотворения тема ночи. Тема ночи поддерживается некоторыми словесными характеристиками: селенье не ждало целенья, мак, как обморок, глубок (интенсивность черного цвета сердцевинки мака). В стихотворении создается ассоциативный по характеру словесный ряд: мак - дурман - обморок - глубокий обморок - глубокая ночь - глубокий сон - мак глубок, как сон, как ночь, как обморок, передающий бессонную широту тайного мироздания поэта. Нарисованный поэтом пейзаж и рассказ поэта о своем восприятии бессонной «душной ночи» взаимопроникают друг в друга и выражают два плана: изобразительный и выразительный, которые идут в едином потоке динамики поэтической мысли Пастернака.

Таким образом, анализ лирических произведений на уроках литературы предусматривает две формы работы (средний и продвинутый): вначале идет разбор индивидуальных образов (картины природы, настроения и переживания автора-лирического героя) и поэтических средств языка; затем вскрывается художественно обобщенный смысл стихотворения и авторская оценка жизни и человека.

Первый шаг в разборе стихотворения делается в направлении учебной работы, воссоздающим воображение учащихся, последние же обязательно должны «увидеть» образные рисунки стихотворения и уметь устно «нарисовать» их. Не следует торопить учащихся переводить конкретные образы в понятия, необходимо дать им время (возможность) «пожить» в конкретных реалиях стихотворения. Например, в стихотворении «На холмах Грузии...» А.С.Пушкина увидеть горы, холмы Кавказа, «услышать» шум реки Арагва, а затем раскрыть тему и идею. Позднее выясняется позиция автора или лирического героя, поэтическая нагрузка его лексики, интонационные особенности, языковые фигуры и т.д.

Особую функцию в анализе лирических произведений несут рифмы. Разбор рифм требует систематического развития речевого слуха учащихся и углубления навыков орфоэпического чтения. Особое внимание учащимся следует обратить на семантическую и поэтическую нагрузку рифмующихся слов, их роли в выражении авторской идеи. Задача рифмы - не только членить речь на стихи (строки), но и связывать их в единое целое. Для этой (последней) цели так важно выписывать рифмующиеся строки, устанавливая при этом их связь: смысловую, логическую и поэтическую.

В процессе анализа лирического стихотворения очень важно углублять знания учащихся о системе стихосложения (в школе они знакомятся со стихотворной строкой, рифмой, системой пауз). Это нужно для более глубокого осознания авторской идеи, для выразительности речи учащихся, для развития речевого слуха. Последняя цель достигается при усвоении характера стоп русской поэзии XIX века. Полезно при этом скандировать карандашом над стихотворными строками размер (- / ямб, / - хорей) и выделять стопы.

Анализ стихотворения требует от учащихся осознания комплекса художественных средств выражения его содержания и характера индивидуальных образов.

Постижение обобщенного смысла стихотворения - другая ступень его анализа и довольно трудная для учащихся. Возможно, это связано с неизбежным субъективным (ассоциативным) характером его восприятия. Если учитель умело ведет учащихся к

обнаружению глубинного смысла стихотворения, то естественно, ему намного проще достичь, намеченные цели урока.

Чтобы закрепить в сознании учащихся обобщенный смысл стихотворения полезнее завершить работу над стихотворением вопросом: Какое чувство выражал бы твой голос при чтении данного стихотворения?

Обобщенный смысл стихотворения учащимся следует видеть в каждой анализируемой строфе. Ошибочно было бы думать им, что каждая часть стихотворения тематически закончена и локальна в смысловом отношении. Не стоит забывать о том, что в любом стихотворении самостоятельность строфы относительна. Строфа - важное звено в раскрытии смысла стихотворения, а не законченная его часть.

Завершает анализ лирического произведения выразительное чтение мастеров художественного слова, при котором восприятие обучаемого будет эмоционально обогащенным.

Учащимся необходимо помнить и о важной роли звуков, ритма, интонации, придающих лексике эмоциональную окраску и образующих целостную выразительную систему речи. Система речи обусловлена стоящим за ней переживанием, состоянием характера лирического героя, созданием его целостного образа. Отдельные явления и предметы не являются самостоятельными художественными образами, они подчинены задаче раскрытия переживания (как, скажем, в стихотворении «Анчар»: анчар, раб, владыка и др.). В свою очередь, это переживание не является самоцелью художественного изображения, оно отражает настроения, возникающие в определенной общественной обстановке. Конкретный материал, на котором разворачивается данное переживание, может непосредственно воспроизводить черты окружающей поэта жизненной обстановки, либо может рисовать условные или исторически отдаленные картины жизни (пример первого - стихотворение «Смерть Поэта» Лермонтова, пример второго - «Анчар» А.С.Пушкина).

Формы деятельности учащихся при анализе лирических стихотворений:

- устное рисование реалий, запечатленных в стихотворении;
- написание стихотворений-миниатюр на разные темы;

- заучивание наизусть крылатых выражений из стихотворений (например, «И сердце вновь горит и любит оттого, что не любить оно не может!»);

- самостоятельный подбор стихотворения по теме крылатого выражения;

- составление стихотворных альбомов (связанных тематически);

- подбор стихотворений для литературных вечеров;

- прослушивание стихов поэтов-бардов, прослушивание стихов, положенных на музыку композиторов - Баха, Бетховена и др.

Вопросы и задания:

1. Каковы особенности лирики как рода литературы?
2. Охарактеризуйте основные задачи, стоящие перед учителем при изучении лирических произведений.
3. Какие факторы облегчают учащимся воспринимать лирическую поэзию, а какие затрудняют?
4. Какие виды вступительных занятий при изучении лирики рекомендуются в методике?
5. Каким требованиям должна отвечать словарно-фразеологическая работа при изучении лирики?
6. Какую роль при изучении лирических стихотворений играет выразительное чтение?
7. Как в процессе чтения лирического произведения подготовить учащихся к его восприятию?
8. С какой целью при изучении лирики можно использовать мультимедийный проектор?
9. Почему в современной методической литературе постоянно подчеркивается мысль о необходимости рекомендовать несколько вариантов изучения одного и того же произведения?

Методическая консультация

Литературный ракурс изучения поэзии серебряного века в школе (фрагмент урока)

Конкретный материал по поэзии серебряного века и теоретико-литературный ракурс его рассмотрения соответствуют тем базовым понятиям, которые используются в действующих ныне учебных программах, предназначенных для образовательных учреждений Узбекистана.

Произведения поэтов серебряного века, безусловно, сложны для восприятия учащихся школ, лицеев и колледжей и поэтому мы сочли целесообразным предложить урок по теме: «Поэзия серебряного века». Программа предусматривает изучение теоретически-обоснованных эстетических принципов модернистских направлений, таких как символизм, акмеизм, футуризм. Осмысление поэзии осуществляется на новом творческом уровне.

Вступительное слово учителя:

Эпоху конца XIX начала XX века в России принято называть «Серебряным веком»¹⁸

Появившись по аналогии с понятием «золотой век», обозначавшим пушкинский период русской литературы, новая историко-литературная формула вскоре стала использоваться по отношению ко всему художественному и духовному наследию российской культуры начала XX века.

В поэзию серебряного века включены все модернистские поэтические течения начала XX века, а также послереволюционное творчество поэтов - детей серебряного века, перешагнувшие временные границы эпохи. Сегодня мы с вами поговорим о символизме, самом первом и значительном модернистском течении в России.

По времени формирования и по особенностям мировоззренческой позиции в русском символизме принято выделять два основных этапа. Поэтов, дебютирующих в 1890-е годы, называют «старшими символистами». К ним относятся В.Брюсов, К.Бальмонт, Д.Мережковский, З.Гиппиус, Ф.Сологуб и другие. В 1900-е годы в символизм влились новые силы, существенно обновившие облик течения. Это «младосимволисты»: А.Блок, А.Белый, Вяч. Иванов.

¹⁸ Болдырев Е.М., Леденев А.В. Поэзия серебряного века в школе. - М.: 2002. - С. 203.

Старших и младших символистов разделял не только возраст, сколько разница мироощущений и направленность творчества. Философия и эстетика символизма складывалась под влиянием различных учений – от взглядов античного философа Платона до современных символистам философских систем В.Соловьева, Ф.Ницше и А.Бергсона.

Символизм обогатил русскую поэтическую культуру множеством открытий. Они придали поэтическому слову неведомую прежде подвижность и многозначность, научили русскую поэзию открывать в слове дополнительные оттенки и грани смысла. Плодотворными оказались их поиски в сфере и поэтической фонетики. В.Бальмонт, И.Анненский В.Брюсов были мастерами выразительного ассонанса и эффективной аллитерации.

Символизм пытался создать новую философию культуры, стремился, пройдя мучительный период переоценки ценностей, выработать новое универсальное мировоззрение. При внешних проявлениях элитарности и формализма символизм сумел на практике наполнить работу с художественной формой новой содержательностью и, главное, сделать искусство «более личностным» (Плещеев).

Особенности восприятия учащимися символического искусства мы рассмотрим на примере изучения творчества В.Брюсова.

1 этап

Сообщение учащихся: Лирика Валерия Брюсова

Сообщение осуществляется по выбранному плану:

1. Личность В.Брюсова.
2. Эстетические взгляды поэта.
3. Проблемы лирических произведений.

2 этап

Чтение учащимися стихотворения «Кинжал» В.Брюсова.

Из ножен вырван он и блещет вам в глаза,
Как и в былые дни, отточенный и острый.
Поэт всегда с людьми, когда шумит гроза,
И песня с бурей вечно сестры.
Когда не видел я ни дерзости, ни сил,
Когда все под ярмом клонили молча выи,

Я уходил в страну молчанья и могил,
В века, загадочно бывшие.
Как ненавидел я всей этой жизни строй,
Позорно-мелочный, неправый, некрасивый,
Но я на зов к борьбе лишь хохотал порой,
Не веря в робкие призывы.
Но чуть слышал я заветный зов трубы,
Едва раскинулись огнистые знамена,
Я - отзыв вам кричу, я - песенник борьбы,
Я вторю грому с небосклона.
Кинжал поэзии! Кровавый молний свет,
Как прежде, пробежал по этой верной стали.
И снова я с людьми, - затем, что я поэт,
Затем, что молнии сверкали. (1903)

Анализ стихотворения «Кинжал» В.Брюсова осуществляется по вопросам и заданиям, подготовленным учителем:

Лермонтовские строки: «Иль никогда на голос мщенья Из золотых ножен не вырвешь свой клинок...» послужили эпиграфом к стихотворению В.Брюсова «Кинжал». Почему Брюсов в качестве эпиграфа взял строки из стихотворения «Поэт» Лермонтова?

- Тема поэта и поэзии одна из традиционных тем русской литературы, которая звучит глубоко лирично в стихотворении «Поэт». Брюсова также волновал вопрос назначения поэзии в ее действительности и отражение в поэзии главных проблем времени. Используя строки стихотворения Лермонтова «Поэт» Брюсов тем самым опирается на освещенную традицией - отношения искусства к жизни. Оттолкнувшись от лермонтовского образа, поэт заявляет о родственности поэтического и социального творчества.

- Как построено стихотворение «Кинжал»?

- Стихотворение «Кинжал» построено в форме поэтического монолога (сравни: у Лермонтова иносказание). Монолог призван убедить слушателя в верности избранного лирическим героем пути. За поэтическими строками стихотворения ощущается позиция человека твердо убежденного в свои идеалы. Он гордо отстраняется от мелочности окружающей жизни, уходит мыслью в безграничную даль истории. И вернуть его музу к современности

способен только настоящий взрыв социальной стихии, сила страсти, надвигающая буря.

- Какой конфликт лежит в основе стихотворения?
- Конфликт между человеческой робостью и замкнутостью и борьбой человека на пределе возможностей.
- На чем сконцентрированы мысли лирического героя?
- Мысли поэта сконцентрированы на важной для века проблеме - отношения искусства к жизни. Лирический герой (во второй и третьей строках) анализирует причины собственной социальной индифферентности, разрыва между творчеством и современной жизнью.
- Что ощущаете вы за признанием поэта?
- Горечь разлук, потерю, отсутствие в современной ему жизни энергии, страсти, борьбы. Возможно, поэтому лирический герой уходит в «века загадочно былые».
- Что характерно для четвертой строфы стихотворения?
- Чуть только жизнь начинает наполняться героикой борьбы, как певец возвращается к бурной современности.
- Как соотносятся в стихотворении «поэзия» и оружие «кинжал»?
- Образ «кинжала-поэзии» утверждается в последних строках стихотворения:

Кинжал поэзии! Кровавый молний свет,
Как прежде, пробежал по этой верной стали.
И снова я с людьми,- затем, что я поэт,
Затем, что молнии сверкали.

Метафорический образ «поэзии» раскрывается в двух временных планах – в прошлом и настоящем. Убедительность позиции поэта подчеркнута напоминаниями «как прежде», «снова». А довершает дело двойной повтор союза «затем» - как последние удары молотка по шляпке загоняемого в доску гвоздя.

- Каковы функции языковых и ритмических средств?
- Эмоционально-художественной характеристике образа соответствуют языковые и ритмические средства: сдержанность и торжественно-приподнятая интонация, близкая к высокой ораторской речи. За такой характеристикой ощутимо подлинное благородство человека ищущего свое назначение в жизни. В стихотворении ощутимо тяготение поэта к архаизмам и

отвлеченным словесным формулам, типа «былые дни», «строй жизни», «песенник борьбы». Используемые в стихотворении ассонансы и аллитерации отвечают решаемой риторической задаче:

Но чуть слышал я заветный зов трубы,

Едва раскинулись огнистые знамена,

Я - отзыв вам кричу, я – песенник борьбы

Эффективная аллитерация «з» поддерживается словами «знамена» и «отзыв». Строчка «Как прежде, пробежал по этой верной стали» дает выверенное сочетание ассонансов на «е» и на «а» рокошующие с согласными.

Фонетический строй языка стихотворения обеспечивает ему громкость и звонкость.

Вопросы и задания на закрепление изученного материала:

1. Определите главную интонацию стихотворения «Кинжал».
2. Определите логику композиционного построения стихотворения «Кинжал».
3. Какова роль образных контрастов и антитез в композиции стихотворения?
4. Выпишите из текста строки, в которых оговаривается борьба человека на пределе возможностей.
5. Прокомментируйте первую и последнюю строфы стихотворения «Кинжал».
6. Каковы фонетические предпочтения Брюсова?

Задание для самостоятельной работы

Проанализировать стихотворение М.Ю.Лермонтова «Поэт» по предложенному плану.

ГЛАВА III. ИЗУЧЕНИЕ ДРАМАТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

3.1. Специфические особенности драматических произведений

Работа над изучением драматического произведения дает неисчерпаемые возможности применять самые разнообразные нестандартные виды работы, развивающие различные способности учащихся. Встречаясь с этой литературной формой впервые, учащиеся особенно нуждаются в специальной подготовке, которая должна быть тщательно продумана учителем. Слово учителя является незаменимым моментом уроков, связывающим все виды работы над драматическим произведением.

Прежде чем начать работу над пьесой, необходимо, чтобы учащиеся усвоили понятие «драма». Для этого учителям необходимо:

- Наметить специфические особенности драмы как литературного рода.

- Определить особенности восприятия драматических произведений учащимися образовательных учреждений.

Драма (греч. драма – действие) – род художественной словесности основными признаками которого считаются диалогическая форма и наглядное изображение действия. Специфика драмы как рода литературы заключается в том, что «она предназначается для постановки на сцене»¹⁹.

Основатель и режиссер МХАТ К.С.Станиславский писал: «Только на подмостках театра можно узнать сценические произведения во всей полноте и сущности». Таким образом, пьесу нужно не только читать, но и смотреть, видеть, сопереживать тому, что происходит на сцене сегодня, сейчас».

Ограниченный узкими рамками так называемого «сценического времени» и времени, отведенного для представления пьесы на сцене, драматург вынужден

концентрировать изображаемое в пьесе действие, вследствие чего оно приобретает устремленный характер. Изображение человека в драме отличается большей напряженностью и сосредоточенностью его основных чувств, мыслей, стремлений. Однако игра актеров, режиссерский замысел, сценическое оформление, словом – все, что определяет стиль спектакля, зависит от репертуара, от специфических особенностей пьесы, предназначенной для постановки на сцене.

Специфические особенности драмы определяются:

Отсутствием авторского повествования

Позиция автора в драматическом произведении скрыта больше, чем в произведениях других родов и ее выявление требует от читателя особого внимания и размышления. Без прямой помощи писателя, опираясь на монологи, диалоги, реплики и ремарки, читатель должен вообразить место действия, время, обстановку, в которой живут герои, представить их внешний облик, манеру говорить и слушать, улавливать их движения и жесты, понять и почувствовать, что скрывается за словами и поступками каждого из действующих персонажей.

Наличием действующих лиц (называемой иногда афишей)

Представляя своих героев читателю, автор предваряет их появление, давая краткую характеристику на каждого героя (это ремарка). В афише возможен другой вид ремарки – авторское указание о месте и времени событий.

Небольшим объемом текста

По своему объему пьеса не может быть очень большой, так как она рассчитана на сценическое исполнение в продолжение двух-трех часов. Поэтому в пьесах изображаются наиболее значительные для ее героев события.

Делением текста на акты (или действия) и явления

Каждое действие (акт) драмы, а зачастую и картина, сцена, явление – это относительно законченные части стройного целого, подчиненного определенному плану драматурга. Внутри действия могут быть картины или сцены. Каждый приход или уход действующего лица дает начало новому действию.

Наличием «ремарки»

Авторская ремарка предваряет каждый акт пьесы, отмечает появление персонажа на сцене и его уход. Ремарка сопровождает

¹⁹ Словарь литературоведческих терминов. - М., 1974. - С. 70.

и речь персонажей. При чтении пьесы они адресованы читателю, при постановке на сцене – режиссеру и актеру. Авторская ремарка дает определенную опору «воссоздающему воображению» читателя (Карягин), подсказывает обстановку, атмосферу действия, характер общения персонажей. Ремарка сообщает то, как произносится реплика героя («сдержанно», «со слезами», «с восторгом», «тихо», «вслух» и т.д.), какие жесты сопровождают действующее лицо («почтительно кланяясь», «учтиво улыбаясь»), какие действия героя влияют на ход события (например, В «Ревизоре» «Бобчинский выглядывает в дверь и в испуге прячется»), а также отмечает появление и уход персонажа.

В ремарке сообщаются действующие лица, указывается их возраст, описывается внешний вид, какими родственными отношениями они связаны, указывается место действия («комната в доме городничего», город), действия и жесты героев (например: «всматривается в окно и вскрикивает»; «храбрясь»).

Диалогической формой построения текста

Диалог в драме – понятие многозначное. В широком смысле слова диалог – это форма устной речи, разговор между двумя или несколькими лицами. В этом случае частью диалога может быть и монолог (речь действующего лица, обращенная к самому себе или к другим персонажам, но речь обособленная, не зависящая от реплик собеседников). Это может быть форма устной речи, близкая к авторскому описанию в эпических произведениях.

«Драматические произведения, – считает театровед В. С. Владимиров, – допускают портретные и пейзажные характеристики, обозначения внешнего мира, воспроизведения внутренней речи лишь в той мере, в какой все это «укладывается» в слово, произносимым героем по ходу действия»²⁰ Диалог в драме отличается особой эмоциональностью, богатством интонаций (в свою очередь, отсутствие этих качеств в речи персонажа – существенное средство его характеристики). В диалоге отчетливо проявляется «подтекст» речи персонажа (просьба, требование, убеждение и пр.). Особенно важны для характеристики персонажа монологи, в которых действующие лица выражают свои намерения. Диалог в драме выполняет две функции: дает

характеристику на героев и служит средством развития драматического действия. Понимание второй функции диалога связано с особенностью развития конфликта в драме.

Особенностью построения драматического конфликта

Это важное понятие в аспекте драматической формы. Оно определяет все сюжетные элементы драматического действия.

Конфликт – это важный момент драматического действия, который «просвечивает логику развития «индивидуума», отношения героев, живущих и действующих в его драматическом поле»²¹

Конфликт – это диалектика драмы, единство и борьба противоположностей. Очень грубо, примитивно и ограниченно понимание конфликта как противопоставление двух персонажей с разными жизненными позициями. Конфликт выражает сдвиг времен, столкновение исторических эпох и проявляется во всем, в каждой точке драматического текста. Герой, прежде чем принять определенное решение или сделать соответствующий выбор, проходит через внутреннюю борьбу колебаний, сомнений, переживаний своего внутреннего Я. Конфликт растворяется в самом действии и выражается через трансформацию характеров, которая происходит на протяжении пьесы и обнаруживается в контексте всей системы взаимоотношений действующих лиц. В.Г.Белинский констатирует: «Конфликт – это та пружина, которая движет действие, которое должно быть направлено к одной цели, к одному намерению автора»²²

Драматическими перипетиями

Углублению драматического конфликта способствует перипетия (важная особенность драматического текста), которая несет определенную функцию в драме. Перипетия – неожиданное обстоятельство, вызывающее осложнения, неожиданная перемена в каком либо деле жизни героя. Функция ее связана с общей художественной концепцией пьесы, с его конфликтом, проблематикой и поэтикой. В самых разных случаях перипетия предстает таким особым моментом в развитии драматических отношений, когда они, так или иначе, стимулируются некой новой силой, вторгающейся в конфликт со стороны.

²⁰ Владимиров В.С. Действие в драме. – М.: 1976. – С. 56.

²¹ Карягин А. Размышления о драматическом конфликте. – М.: 1976. – С.160.

²² Белинский В.Г. ПСС в 30 томах. Т.3. – М.: 1953. – С. 456.

Двойственным построением сюжета

К.С. Станиславский, рассматривая поэтику драмы, делил пьесу на «план внешней и внутренней структуры». У великого режиссера двум этим планам соответствует теоретические понятия «сюжет» и «канва». Сюжет драмы в его понимании – это не только событийная цепь в пространственно-временной последовательности, но система отношений между персонажами, реализованная в действии; а канва – это «надсюжетное», «надхарактерное», «надсловесное» явление. В режиссерской практике Станиславского это соответствует понятиям текста и подтекста (скрытого от глаз зрителя, так называемого подводного течения).

Наличием драматического подтекста

Подтекст – важнейший структурный компонент драматического произведения. Подтекст – это связывающее звено, которое выявляет два плана пьесы, «пронизывающий каждое действие от слова до композиции». Контекст создает систему средств выявления подтекста и канвы. Каждое слово в драме (контексте) двухслойно: прямое значение связано с внешним – бытом и действием, переносное – с мыслью и состоянием героя. Трудность анализа драматического произведения и заключается в раскрытии сложной парадоксальной связи между текстом и подтекстом.

В истории писания Гоголем комедии «Ревизор», с ее глубоким анализом «неправильности» жизни, общественного порядка, четко проявляется двойственная структура комедии. Читаемый (видимый) сюжет пьесы Н.В. Гоголя «Ревизор» – мнимый сюжет, который скрывает глубинный ход событий и взаимоотношений между персонажами, подавленными ложной системой социальных и человеческих ценностей – всеобщий обман, чиновничество, униженность всего и всех – от городничего до Хлестакова, призрачность деятельности и социального успеха.

С самого начала в критике была замечена сатирическая направленность комедии («злоупотребления административные»), и именно такого рода подход даже Белинского привел к утверждению, что главное лицо комедии – городничий. А, следовательно, картина административных злоупотреблений, чиновничьего произвола и разбоя (от Сквозник-Дмухановского и

до Николая I – «всем досталось, а больше всех мне») составляет семантическую структуру комедии. Все это верно определяет верхний ряд комедийной конструкции: событийная цепь повторяет и вместе с тем изменяет характер сатирически-бытовой комедии. Это наблюдение находит подтверждение в характере переработки первых двух редакций «Ревизора». В первой и второй редакции замысел Гоголя двойится между сатирически-бытовым обличением и философско-водевильной темой человеческого достоинства. Так, в первой черновой редакции жанр бытовой комедии диктует прямое течение событий: здесь мы находим распространенное описание злоупотреблений местной власти, с обилием комических бытовых подробностей. Вообще тема злоупотребления властью, понимаемого обывателями как прямой разбой, – центральная в системе событий этих редакций. Естественно, что в этой системе изображения русской действительности характер деятельности Хлестакова иной. Автор утрирует его жульничество, открытое и заведомое мошенничество. В ключевом монологе Осипа (действие II, явление 1) характеристика Хлестакова строится из двух элементов: «делом не занимается» – «извозчиков надувает» (в окончательной редакции мотив обмана извозчиков превращается в мотив пустой траты отцовских денег). Мотив сознательного жульничества развивается позднее и в монологе самого Хлестакова, и предварительной характеристике главного героя извне (глазами Осипа), и изнутри (глазами Хлестакова).

Хлестаков: Такой скверный городишка, ничего совершенно нет. Хотя бы кондитерские были, то можно бы еще перехватить того – сего и выйти, не плативши...) (IV, 159).

Тот же мотив сохранится во второй редакции и подкреплен мотивом в письме к Тряпичкину: «Помнишь, как мы хотели пообедать у Палкина на счет английского короля, да мерзавец мальчишка придержал за шинель» (IV, 351).

В сатирически-бытовой комедии движущая пружина – активный и даже агрессивный мошенник. Естественно, что Гоголь рядом деталей подчеркивает сознательность обмана Хлестакова (в том же письме: «так и со своей стороны подпустил им пыли порядочной»). Поэтому в предварительных редакциях сцена взятка дана как сознательное вымогательство со стороны

Хлестакова и поэтому усилена сознательным обманом: «Я знаком с вашим начальником: славный человек»... «Мне очень хорошо знаком ваш начальник» и т.д. При подобной конструкции комической действительности нужно введение ряда дополнительных персонажей и фактов. Особенно интересна сцена Хлестакова и Растаковского. В ней Хлестаков отбирает у старика «пенсион» за три месяца. Это уже грабеж нищего, а не вора-чиновника, что в корне изменяло характеристику Хлестакова.

Прямая (однонаправленная) цепь событий в ранних редакциях выдвигает на первый план только тему страха и связанную с нею сатирико-обличительную интонацию. Сатирическое обличение остается в окончательной редакции комедии, но дает уже более тонкую игру знаков и значений. Здесь уже рождается тема страха наказания и страха смеха:

Городничий: «Разнесет по всему свету историю, мало того, что пойдешь в посмешище - найдется шелкопер, бумагомарака, в комедию тебя вставит. Вот что обидно: чипа, званья не пощадит, и будут все скалить зубы и бить в ладоши». Страх наказания оказывается менее страшным для Сквозник-Дмухановского, нежели страх смеха, осмеяния, притом осмеяния его представления о святости общественных законов, воплощенных не в идее человека, а в идее чина - звания.

Стержнем комедии Гоголя становится со-противопоставление человека и чина. Чин как бы автоматически изменяет естественную ценность личности, лишает ее целостности, более того, противостоит личности, создавая новую «обесчеловеченную» действительность, и вызывает в нас чувство чего-то абсурдного. Слово теряет свою коммуникативную функцию и как бы отрывается от живого контекста. И тогда бытовая комедия превращается в радикально-сатирический гротеск с его роением трагических масок и разрушением подлинных человеческих ценностей. Так складываются два уровня семантической конструкции «Ревизора». Внешний событийный ряд, дающий сатирическое изображение механизма бюрократизированной жизни, вызывает мнимое и быстро разрешающееся столкновение городничего и Хлестакова - «ревизора». Все домейерхольдовские постановки, начиная с премьер 1836 года, объективно обличающие николаевский режим, остаются в

пределах этого слоя пьесы. Постановка 1926 года была попыткой проникнуть за пределы однонаправленного течения событий теме трагически звучащей «грусти о России». Но социологический аспект оставался по-прежнему доминирующим и ядром философско-водевильной картины мира нераскрытым.

Например, в драме «Бесприданница» А.Н.Островского подтекст ощутим в разговоре о купле-продаже парохода между купцами Кнуровым и Вожеватовым, который незаметно переходит ко второй возможной «покупке» (это необходимо показать учащимся). В разговоре двух купцов речь идет о «дорогом бриллианте» (Ларисе) и о «хорошем ювелире». Подтекст диалога налицо: Лариса - вещь, дорогой бриллиант, который может иметь лишь богатый купец (Вожеватов или Кнуров). Таким образом, подтекст (подспудный, не совпадающий с прямым смыслом текста) - элемент драматического произведения. Подтекст возникает в разговорной речи как средство умолчания «задней мысли»: действующие лица чувствуют и думают не то, что говорят. Подтекст часто создается по средствам «рассредоточенного повтора» (Т.Сильман), все звенья которого выступают друг с другом в сложные взаимоотношения, из чего и рождается их глубокий смысл.

Характером построения действия

Важные элементы драмы - динамичность, сцепленность реплик героев, пауз, авторских ремарок - составляют закон «тесноты событийного ряда»²³ Теснота сюжетного ряда оказывает воздействие на ритм драмы и определяет художественный замысел произведения. События в драме происходят как бы на глазах у читателя (зритель непосредственно видит их), который становится как бы соучастником происходящего. У читателя создается свое воображаемое действие, которое иногда может совпадать с моментом чтения пьесы.

При изучении драматических произведений особое внимание следует обратить и на анализ языка действующих лиц и композиции пьесы.

Не следует забывать и о лингвистическом комментарии.

²³ Поляков М.В. В мире идей и образов. - М.: 1983, - С. 299.

3.2. Особенности восприятия учащимися драматических произведений

Всякое творчество требует наличия известного опыта, «строительного материала» и умения строить. Анализ драматического произведения в какой-то мере может дать учащимся то главное, что необходимо для творческого восприятия спектакля. Прочитать, частично или полностью проанализировать пьесу в средних классах школ до просмотра спектакля особенно полезно на первых порах обучения высокому искусству быть зрителем. Другое дело - в старших классах или на I и II курсах обучения в академических лицеях, где при известной подготовленности учащихся можно идти от вопросов, возникших после просмотра спектакля, к анализу пьесы.

Для неподготовленного зрителя решение предложенное спектаклем, может оказаться окончательным, принятым на веру без раздумий. Личность учащегося, его собственное отношение к произведению, объективное толкование смысла пьесы в этом случае окажутся скованными.

Разбор пьесы в классе предваряет встречу учащихся с театром, к тому же - в идеальном случае - учитывающий особенности предстоящего просмотра, как раз и должен помочь сформировать личное отношение к прочитанному тексту и прояснить объективный смысл произведения. Учащиеся, разные по своему жизненному опыту, склонностям, убеждениям, увидят в одном произведении искусства не одно и то же. В восприятии искусства субъективность столь же естественна, как свое видение мира и оригинальность способов его воплощения для художника, творца художественного слова.

Учителю важно представлять перспективы развития учащихся, чтобы точнее определить характер, направление, содержание литературного анализа. Границы возрастной эволюции сейчас сдвинуты обильными впечатлениями от телевидения, кино, компьютеров, Интернета, театра, семьи и школы. Пестрота картины развития внутри каждого класса требует от учителя серьезной подготовки заданий, которые нацелены на развитие творческих способностей учащихся.

Это обстоятельство определяет ряд особенностей читательском восприятии драмы и создает дополнительные трудности в анализе драматического произведения:

- во-первых, восприятие драмы сопровождается активизацией чувств читателя, ведущей к эмоциональному «взрыву», при чтении часто затрудняющему объективность оценок читателя;
- во-вторых, понятийное осмысление драматического произведения явно носит следы противоречивости, колебаний оценок героев и ситуаций пьесы. Чтение пьесы драматизирует сознание учащегося, вносит в него интеллектуальные конфликты, которые при определенных учебных условиях обучения ведут к пересмотру стереотипных мнений;
- в-третьих, авторская мысль в драматическом произведении трудом открывается учащимся, так как она дает широкий простор для разнообразных истолкований. Субъективные трактовки закрепленные сильным эмоциональным отношением к тексту часто представляют собой серьезную преграду в постижении авторской концепции произведения. Изучение драматических произведений ведет к созданию проблемных ситуаций на основе читательского восприятия текста;
- в-четвертых, драматическое произведение толкает читателя к зрительной и эмоциональной конкретизации текста. Однако при самостоятельном чтении работа воображения учащихся наделена, как правило, частичностью, неполнотой, иногда случайностью мысленного воспроизведения текста. Учащиеся видят действие в пределах узкого пространства отдельного явления, как слышат текст в рамках реплики. Задачи анализа - наделить воображение связностью, сблизить его с общей логикой пьесы и авторской концепцией;
- в-пятых, свойство драмы прямо изображать действие героев побуждает учащихся не замечать авторских намерений, сказавшихся в художественной форме пьесы, что связано с «наивным реализмом» сознания учащихся.

3.3. Методы и приемы изучения драматических произведений

Читать драматическое произведение учителю целиком в классе не представляется возможным, прежде всего из-за недостатка времени. Поэтому наилучшим методом работы в классе следует считать выборочное чтение эпизодов, которые необходимы для анализа. Следует обратить внимание учащихся и на домашнее чтение, когда учащимся предстоит самостоятельно решать те задачи, которые они не успели (из-за ограниченности времени) решить в классе (например, проанализировать композицию и язык драматического произведения).

При изучении пьесы «Недоросль» Фонвизина учащимся следует поработать с явлениями (1-5) первого действия, (3-4) - второго действия, (7-9) - третьего действия, (8-9) - четвертого действия, (6-8) - пятого действия. При чтении пьесы можно сокращать работу внутри явлений, опуская то, без чего представляется рациональным обойтись при работе в классе. При изучении комедии «Горе от ума» А.С.Грибоедова учащимся можно предложить для чтения: из первого действия - (5 и 7 явления), из второго - (2 и 5 явления), из третьего - (1-3, 8-20 явления), из четвертого - (10-15 явления).

Возможна и другая форма работы: прочитать в классе I действие и познакомить учащихся с главными действующими лицами, а затем, предложить дома самостоятельно прочитать остальные действия. В этом случае останется время для беседы в классе.

При изучении «Грозы» А. Н. Островского для чтения можно отобрать опорные сцены: 1, 5, 6, 7 - первого действия, 2, 3, 4, 10 - второго действия и т.д.

Прием «чтение по ролям» можно использовать на заключительном этапе работы над пьесой, когда учащимся предстоит продемонстрировать навыки и умения по анализу текста и презентовать свою концепцию «спектакля».

Подготовка к выразительному чтению отдельных сцен пьесы должна проводиться учителем во внеклассное время. Не следует обучать чтецов голоса. Задача учителя будет состоять в том, чтобы помочь обучаемым разобраться в характере действующего лица, найти нужные интонации и логические ударения, разметить текст.

Очень важно организовать чтение таким образом, чтобы исполнители вступали в диалоги и реплики без задержек, перебоев, а учитель соответственно читал авторские ремарки, комментарии к мизансценам и декорациям. Отсутствие общеслаженности и синхронности в чтении вызывает неудовлетворенность со стороны слушателей и отрицательно влияет на восприятие художественного произведения.

При чтении текста учителю необходимо комментировать отдельные слова, выражения, исторические бытовые понятия. Обычно в тексте имеются сноски, облегчающие комментирование, поэтому учителю необходимо приучать учащихся к умению самостоятельно разбираться и находить объяснения незнакомым словам и понятиям. В тех случаях, когда сопутствующий комментарий путем синонимического односложного или двухсложного выражения невозможен, комментарий должен быть последующим или предваряющим чтение. Предварительный комментарий должен найти свое место во вступительной беседе о драматическом произведении, в которой обычно излагается история создания драмы. Последующий комментарий учитель осуществляет, прочитав определенную сцену или явление. Комментарий включает не только разъяснение слов, бытовых и исторических понятий, но и раскрытие содержания, особенностей характеров и композиционного плана произведения. Так, при чтении 6 и 7 явлений первого действия комедии «Горе от ума» Грибоедова, учитель отмечает живой, беспокойный характер Чацкого, его ироническую оценку жизни и быта московского дворянства. Выделяя отдельные выражения типа: «дядюшка отпрыгал», «тот черномазенький», которого «можно встретить лишь в «столовых и гостиных», «тот чахоточный, родня вам, книгам враг», «подбитый ветерком» француз Гильоме и т.п., учитель обращает внимание учащихся на то, как изменилось отношение Софьи к Чацкому за время их разговора. Если вначале Софья была лишь недовольна появлением Чацкого, то потом она уже раздражена. Намечается конфликт Чацкого с Софьей. Из монолога Чацкого ясно, что в Москве и в доме Фамусова ему не простят «гонения на Москву».

После чтения и комментирования слов и выражений учитель может организовать беседу по анализу темы и композиции драмы, которая нацелена на выяснение конфликта.

Изучение сюжетно-композиционной структуры драматического произведения следует начинать с выяснения основного конфликта. Это дает возможность определить место каждого персонажа в драме, показать мастерство автора в выборе средств и приемов художественного отражения действительности. Например, чтобы понять композицию и основной конфликт пьесы «Горе от ума», после чтения и комментирования I действия, учащимся следует подумать над вопросами: Что мы узнали о Чацком, Молчалине и Скалозубе из разговора Софьи и Лизы (явление 5)? Что осуждает Чацкий в московском обществе (явление 7)? Как завязалось действие комедии в I действии? Что можно сказать о Чацком, Софье, Молчалине, Фамусове по I действию?

Работа над композицией драматического произведения также осуществляется на определенном этапе урока. Например, анализируя композицию пьесы «Гроза» учащиеся открывают для себя не только Островского, как талантливого драматурга, но и как реалиста, показавшего в своей драме и трагические, и комические стороны реальной жизни (вспомните вставной эпизод с рассказами странницы Феклуши о басурманских странах, разговоры обывателей о Литве и др.)

Учащиеся выясняют, что решительности и силе характера Катерины противопоставлены безволие и покорность Тихона и Бориса, а дивной волжской природе противопоставлены «жестокые нравы» города Калинов. Особое значение для композиции драмы имеют вставные эпизоды, пейзаж, в частности, гроза в пьесе «Гроза» А.Н.Островского.

Целесообразно использовать на уроке различные виды наглядных пособий, слайды, карточки-тренажеры, иллюстрации к спектаклю, снимки отдельных сцен пьесы, фильмы с исполнителями главных ролей и т.п.

Изучение системы образов является одним из наиболее важных сторон в процессе работы над драматическим произведением. Отобранные для чтения в классе явления, работа учащихся по вопросам, подготовленным учителем,

комментирование отдельных сцен, беседа по анализу темы и композиции способствуют накоплению материала для характеристики персонажей драмы, выяснения их взаимоотношений

Составление соответствующих характеристик на главных действующих лиц представляет своеобразное обобщение и синтез тех отдельных материалов, которые накоплены учащимися в процессе предшествующей работы. Учащиеся составляют планы характеристик, выясняют типичность героев, определяют художественные средства, при помощи которых автор создает композицию образа (поступки, высказывания, пейзаж, вещи и пр.)

Отбирая для анализа наиболее важные факты из жизни героев, учитель вместе с учащимися «проигрывает» те роли, которые интересны им.

Особенности анализа должны найти место и в самостоятельных работах учащихся: пересказах для характеристики второстепенных героев, составление планов по действиям пьесы, написание письменных сочинений.

В процессе беседы о пьесе выясняется: существуют такие драматические произведения, в которых действие переносится и в сферу душевной жизни, психологии героев. Например, в пьесах А. П. Чехова герои не столько действуют, сколько говорят, думают, чувствуют. Драматург создал совершенно особый вид пьесы – лирическую комедию, в которой хорошо показаны переживания героев и связанные с ними драматические коллизии.

Язык действующих лиц в пьесе является также одним из основных средств характеристики героев. Драматурги строят речь своих персонажей для произнесения на сцене, которая мыслится ими только в драматическом действии, то есть в сопровождении жеста, мимики и определенной интонации. С учетом методического требования, учащимся необходимо предоставить время для обсуждения «речи» и «действия» персонажа.

Вопросы и задания:

1. Каковы родовые особенности драмы?
2. В чем специфика восприятия учащимися драматических произведений?
3. Как осуществляется первоначальное знакомство с драмой?

4. Какие виды творческих работ помогают учащимся одолеть трудности, связанные с чтением и анализом драмы?
5. Какой путь анализа драматического произведения рекомендуют авторы данного пособия?
6. Придумайте систему заданий для учащихся по одной из тем, включенных в учебную программу, предназначенную для колледжей.
7. Придумайте систему заданий для учащихся по одной из тем, включенных в учебную программу, предназначенную для академических лицеев и профессиональных колледжей.
8. В каком соотношении находятся понятия «драма» и «спектакль»?
9. Напишите рецензию на спектакль, связанный со школьным изучением драматургии.
10. На каком этапе изучения драматических произведений целесообразно использовать фрагменты из фильма-спектакля?
11. Какие методы новых педагогических технологий вы можете использовать на уроке при анализе драматических произведений?

Методическая консультация

Изучение функций авторских ремарок в пьесе А. П. Чехова «Вишневый сад»

Изучение функций авторской ремарки является наиболее приемлемой формой методической работы учащихся над драматическим произведением.

Ремарка - это форма авторского комментария текста. Ремарки сопровождают речь персонажей. При чтении они адресованы читателю, при постановке пьесы на сцене - режиссеру и актеру. Ремарка дает определенную опору «воссоздающему воображению» читателю: подсказывает обстановку, атмосферу действия, характер общения персонажей.

Анализ сюжета «Вишневого сада» убеждает нас в том, что Чехов широко использует ремарки для зарисовки обстановки действия и декораций пьесы, в которых отчетливо проявляется реальная символика.

Ремарки, предваряющие каждое действие пьесы, помогут нам разобраться в сюжетно-композиционной структуре «Вишневого сада».

Заметим, что Чехов в своих драматических произведениях использует достаточно специфичный для его творчества прием «противоположности событий и действий», который поможет нам раскрыть сюжетную канву пьесы.

Ремарка первого действия описывает бытовую сцену: «Комната, которая до сих пор называется детской. Одна из дверей ведет в комнату Ани. «Рассвет, скоро взойдет солнце. Уже май, цветут вишневые деревья, но в саду холодно, утренник. Окна в комнате закрыты» (все ссылки из текста даются в сочинении²⁴).

Поразмышляем: «закрытая» комната - это недостижимость мира (детская, запретная). Это закрытое пространство, которое чуть-чуть расширяется деталями пространства открытого: «Рассвет, скоро взойдет солнце, «цветут вишневые деревья, но в саду холодно» и «окна в комнате закрыты». В данной ремарке точно обозначены приметы времени и пространство: детская комната расширяется за счет указанной в ремарке одной из дверей, которая ведет в комнату Ани. Движение жизни ощущается в приметах времени: скоро наступит рассвет, скоро взойдет солнце, скоро май (весна), а значит, и скоро начнут цвести вишневые деревья. Вишневые деревья - важный штрих описанной картины. Грустные и тревожные нотки подчеркивают правдивую реальность: цветет вишневый сад, но в саду еще холодно; лучи солнца не проникают, потому что «окна в комнате закрыты».

Ремарка об обстановке и декорации последнего действия выполняет функцию развязки пьесы. Ее можно определить как лирическую концовку. Исключительно ярко она передает пустоту, обреченность, безнадежность, характерную для старых владельцев вишневого сада: «Декорация первого акта. Нет ни занавесей на окнах, ни картин, осталось немного мебели, которая сложена в один угол, точно для продажи. Чувствуется *пустота*. Около выходной двери и в глубине сцены сложены чемоданы, дорожные узлы и т. п. Налево дверь открыта, оттуда слышны голоса Вари и Ани. Лопахин стоит и ждет. Яша держит поднос со стаканчиками,

²⁴ Чехов А.П. Пьесы. - М.: 1978. - С. 170.

налитыми шампанским. В передней Епиходов увязывает ящик. За сценой в глубине гул. Это пришли прощаться мужики. Голос Гаева: «Спасибо, братцы, спасибо вам». (212)²⁵.

Две авторские ремарки (первого и четвертого действия) подчеркивают потрясающую обыденность, жизненную правду конца дворянского мира. Пространственно-временные чеховские детали («пустота», «сложены вещи», «увязывает узел», «прощаться»), упомянутые автором в четвертом действии, передают сиюминутность и быстротечность времени. Потрясающая обыденность наполнена жизненной правдой неизбежного трагического конца мира, в котором проживают свои последние дни Раневская, Гаев, Фирс и другие.

Трагичность положения подчеркивает следующая картина: «Сцена пуста и слышно, как на ключ, запирают все двери, как потом отъезжают экипажи. Становится тихо. Среди тишины раздается глухой стук топора по дереву, звучащий одиноко и грустно. Слышатся шаги. Из двери, что направо, показывается Фирс. Он одет, как всегда, в пиджаке и белой жилетке, на ногах туфли. Он болен» (226).

Глухой стук топора по дереву, звучащий одиноко и грустно как бы отстукивает время - время грядущих перемен в жизни героев пьесы. Рубят сад (до отъезда хозяев, тем самым, причиняя им боль), гибнет вишневый сад, безвозвратно уходит старая жизнь. Как ни больно, ни тревожно, время безжалостно бежит вперед. Появление Фирса как видение старой, безвозвратно ушедшей жизни, говорит о том, что и «жизнь прошла» незаметно.

Перемену настроения в действии мы ощущаем и в ремарке одного из эпизодов, когда в поле в тишине летнего дня, при тихом бормотанье Фирса «вдруг раздается отдаленный звук, точно с неба, звук лопнувшей струны, замирающий, печальный» (196).

За мгновение до появления отдаленного звука, герои были в бодром, приподнятом настроении. Вдруг «внезапно вздрогнула» Раневская, у Ани на глазах «появились слезы», Фирс «заговорил о несчастье», все «сникли», «загрустили», «заторопились домой». Что-то промелькнуло едва заметное, какое-то дуновение пронеслось в воздухе, и вот уже одно мгновение сменилось

другим, совсем по-иному окрашенным. Тишина сменяется звуком, а в финале - музыка сменяется тишиной. Герои глубже ощущают трагичность своего времени и драматизм своего положения.

Если в первом действии в окна смотрело восходящее солнце, цвела вишня, благоухал сад, то в последнем - окна забиты, темно и пусто в доме, как в гробу. Такова блестящая по форме и потрясающая своей глубиной и правдивостью кольцевая композиция пьесы.

Ремарки раскрывают поступки героев и характер отдельных реплик, произносимых ими под занавес пьесы. Так при анализе образа Раневской, женщины обаятельной, нежной и доброй в своей непосредственности, вместе с тем, натуры с чрезвычайно повышенной эмоциональной отзывчивостью на все окружающее, легкомысленной и ведущей праздный образ жизни, следует особо остановиться на ремарках, рисующих смену ее настроений и чувств.

Учащимся необходимо найти ремарки, передающие контрастные переходы в ее настроении: от горя к радости, от плача к смеху, от раздумья к беззаботному и беспричинному веселью. Убедительными в этом отношении являются следующие ремарки: «Войдя в детскую», Любовь Андреевна говорит «радостно, сквозь слезы». Произнося следующую реплику «плачет», затем «целует» окружающих. В следующем явлении она «смеется», «целует» Аню и Соню, Фирса, а вскоре, закрывая лицо руками, говорит уже «сквозь слезы». Позднее, она «вскакивает и ходит в сильном волнении», «целует шкаф», потом почти сразу садится и пьет кофе». После того как кофе выпит, Любовь Андреевна «глядит в окно на сад и смеется от радости». Появляется Петя, «Любовь Андреевна обнимает его и тихо плачет». Так, в течение небольшого промежутка времени резко меняются настроения Раневской, несколько раз переходит она от смеха и радости, к горю и наоборот.

- Всей характеристикой на нее, Чехов убеждает нас в том, что для Раневской, как для человека исключительно эмоционального, с элементами даже некоторого наигрыша, экзальтации, это вполне естественно:

«Видит бог, я люблю родину, люблю нежно...», - но эти слова ее импульсивны, они не отражают постоянной настроенности и

²⁵ Чехов А.П. Пьесы. - М.: 1978. - С. 170. Страницы указаны по этому изданию.

расходятся с действиями. Довольно скоро она «успокоилась и повеселела» в предчувствии отъезда в Париж.

- Праздная личная жизнь Раневской и ее брата Гаева, свидетельствует о полном забвении героями интересов родины. При всех хороших качествах они бесполезны и даже вредны, так как способны только разрушать.

Учащиеся по сценам, перечисленных ниже, определяют важную функцию ремарок: подчеркивают несоответствие между словами и психологическим состоянием действующего лица:

А) Реплика Любви Андреевны «надо пить кофе» произносится «сквозь слезы».

Б) Один из хозяев вишневого сада - Гаев - болтлив, беспечен, легкомыслен. Он обнаруживает себя преимущественно в пространных монологах и репликах «невыпадет»:

«Любовь Андреевна. Я все жду чего-то, как будто над нами должен обвалиться дом.

Гаев (в глубоком раздумье). Дуплет в угол... Круазе в середине...

Любовь Андреевна. Уж очень много мы грешили...

Гаев (кладет в рот леденец). Говорят, что я все свое состояние проел на леденцах... (смеется)».

Лейтмотивная ремарка жестов «кладет в рот леденец» и «смеется» приобретает трагикомическое звучание, обнаруживая конфликтную природу образа персонажа. Это несоответствие усиливает безысходность положения героев - с одной стороны, с другой же - непонимания героями своего положения, в котором они оказались волею судьбы.

В) Один из важнейших смысловых элементов пьесы - ремарка - «пауза». Она означает иной, вне конкретики слов, уровень душевного общения и глубины чувств. Семантическое наполнение этой ремарки различно: миг абсолютного понимания, тупик общения и предел человеческих возможностей. В третьем действии звучит монолог Лопехина - нового хозяина вишневого сада. Чехов мастерски выстраивает параллельно с речевой темой персонажа сюжет переживаний героев:

Любовь Андреевна. Кто купил?

Лопехин. Я купил.

Пауза.

«Любовь Андреевна угнетена: она упала бы, если бы не стояла возле кресла и стола, Варя снимает с пояса ключи, бросает их на пол, посередине гостиной, и уходит».

Г) Монолог Лопехина сопровождается ремарками, которые могут быть приравнены к психологическому рассказу о ней: «хочет», «звонит ключами». «Слышно, как настраивают оркестр. Играет музыка. Любовь Андреевна опустила на стул и горько плачет»

Работа над ремарками осуществляется через следующие виды деятельности обучаемых: чтение и комментирование текста, подбор материалов для характеристики действующих лиц, разыгрывание мини-спектакля по пьесе «Вишневый сад», написание докладов, рефератов, рецензий на просмотренный спектакль или художественный фильм, составление монтажа Схемы - Т по изучению теории драмы и т.д.

Для активизации восприятия драматического произведения учащимся рекомендуется выполнить самостоятельную работу: подобрать ремарки, характеризующие обстановку и ход действия, раскрывающие основные черты персонажей, указывающих на музыкально-лирическое сопровождение пьесы.

Многие методические инновации, используемые учителями на уроках литературы, связаны с применением деловых игр: «Игра воображения», «круглый стол», «рифмоплетение», «вертушка», «аквариум», «мозговой штурм», «синектика», «мозаика», «ручка на середине стола», «пчелиный рой», «6х6» и др. Игры являются эффективными (раскрепощают учащихся) и делают уроки продуктивными. Формула успеха обучения связана с самостоятельным генерированием учащимися новых идей.

Как же на практике осуществлять интерактивное общение?

Важнейшее условие общения - личный опыт учителя и активная деятельность учащихся на занятиях, проводимых в интерактивном режиме. Это отдельная тема исследования и о ней речь пойдет в учебном пособии «Современные технологии преподавания русского языка и литературы».

Урок-деловая игра по теме: «Драматургическое творчество А.П.Чехова»

Литературная игра была апробирована студентами 4 курса ТГПУ имени Низами в период прохождения педагогической

практики в Ташкентском юридическом профессиональном колледже.

Тема: Драматургическое творчество А.П.Чехова («Вишневый сад» и «Чайка»).

Цель игры: Две команды первого курса будут бороться за право называться лучшим знатоком драматургического творчества А.П.Чехова. Жюри оценивает знание учащихся по десятибалльной системе.

Каждая команда представляет капитана.

Первый этап. Разминка для команд.

Задание: Узнать чеховского персонажа по речи.

Варианты:

1. «Ваш брат, вот Леонид Андреич, говорит про меня, что я хам, я кулак, но это мне решительно все равно. Пускай говорят. Хотелось бы только, чтобы вы мне верили по-прежнему, чтобы ваши удивительные, трогательные глаза глядели на меня, как прежде. Боже милосердный! Мой отец был крепостным у вашего деда и отца, но вы, собственно вы, сделали для меня когда-то так много...».

2. «...В последний раз взглянуть на стены, на окна... По этой комнате любила ходить покойная мать...».

3. «...Мы расстаемся, и... пожалуй, более уже не увидимся. Я прошу вас принять от меня на память вот этот миленький медальон. Я приказала вырезать ваши инициалы, а с этой стороны название вашей книжки: «Дни и ночи».

4. «...Да, если против какой-нибудь болезни предлагается очень много средств, то это значит, что болезнь неизлечима. Я думаю, напрягаю мозги, у меня много средств, очень много и, значит, в сущности, ни одного. Хорошо бы получить от кого-нибудь наследство, хорошо бы выдать нашу Аню за очень богатого человека, хорошо бы поехать в Ярославль и попытаться счастья у тетушки-графини. Тетка ведь очень, очень богата...».

Второй этап. Визитная карточка

По репликам героев и сопроводительным ремаркам определить чеховский персонаж.

Варианты:

1. «Который час?», «Время, говорю, идет» (взглянув на часы», «поглядел на часы»).

2. «Пора... ухожу, ухожу...»; «Да... Это вещь... («Ощупав шкаф»)... твой молчаливый призыв к плодотворной работе не ослабевал в течение сто лет, поддерживая («сквозь слезы») в поколениях нашего рода бодрость, веру в будущее...».

3. «Хорошо, только через десять минут будьте на местах! («Смотрит на часы»); «Ей уже досадно, что вот на этой маленькой сцене будет иметь успех Заречная, а не она («Посмотрев на часы»); «новые формы нужны» («Смотрит на часы»).

Третий этап. Мы исследователи.

Участникам игры вручаются карточки с авторскими ремарками. Учащимся необходимо выяснить: Из какой пьесы взята авторская ремарка и определить ее функции.

Образцы карточек:

1. «Часть парка в имении Сорина. Широкая аллея, ведущая по направлению от зрителей в глубину парка к озеру, загорожена эстрадой, наскоро сколоченной для домашнего спектакля, так что озера совсем не видно. Налево и направо у эстрады кустарник. Несколько стульев, столик».

2. «Сцена пуста. Слышно, как на ключ запирают все двери, как потом отъезжают экипажи. Становится тихо. Среди тишины раздается глухой стук топора по дереву, звучащий одиноко и грустно. Слышатся шаги...».

3. «Радостно, сквозь слезы» (плачет, целует брата, Варю, потом опять брата ...целует Дуняшу).

Четвертый этап. Разминка капитанов.

Она сопровождается вопросно-ответной беседой:

1. Что такое полифонический диалог?
2. Присутствует ли он в пьесах Чехова?
3. Зачем Чехову нужны «случайные» реплики?
4. Зачем Чехову нужны бытовые подробности?
5. Почему в пьесах Чехова эпизоды разделены на «ритмические доли»? Приведите примеры.

6. Объяснить значение ремарки «пауза» и жестовых ремарок в пьесах «Вишневый сад» и «Чайка»

Пятый этап. Литературная импровизация.

А) Участники игры получают карточки с именами двух-трех персонажей из двух пьес Чехова. За 10 минут команда должна подготовиться и представить этих персонажей в любой форме

монологи или диалог), а соперники должны узнать этих персонажей.

Б) Учащиеся-артисты разыгрывают одну из сценок. Зрители оценивают игру актеров.

В) Идет конкурс, в ходе которого участники игры представляют чеховских персонажей - Раневскую, Гаева, Лопахина («Вишневый сад»), Аркадину, Треплеву, Заречную («Чайка»).

Шестой этап. Мое мнение.

Задание: Определите функции ключевых символов: «сад» («Вишневый сад») и «чайка» («Чайка»)?

Седьмой этап. Блиц-конкурс со зрителями.

Вопросы зрителям:

1. Где Чехов написал «Чайку»?
2. Как называлась последняя пьеса Чехова?
3. С каким театром связана драматургическая деятельность Чехова?

Восьмой этап. Рецензия

Учащиеся обмениваются мнением о ролевой игре.

Уроки с использованием технологии интерактивных методов имеет прогнозирующие цели: создание комфортных условий в процессе обучения, чтобы учащийся ощущал свою успешность и интеллектуальную состоятельность.

Урок: ТОК - ШОУ

Урок: ток-шоу предусматривает ролевую игру. Спектакль, разыгрываемый учащимися, является «наглядным средством», помогающим им освоить художественный язык драматургии. Подготовка к такому типу урока осуществляется через систему тренировочных упражнений.

«Субъективные критерии»:

Учащиеся видят действие в пьесе в пределах узкого пространства, отдельного явления, слушают текст лишь в пределах реплики. Наделить воображение учащихся связностью, сблизить его с общей логикой пьесы и авторской концепции – основная задача учителя на данном этапе урока.

Следует объяснить учащимся, что речь героев драматического произведения мыслится в действии, т.е. в сопровождении жеста, мимики, определенной интонации. Для этого, учащимся следует

прочитать отдельные сцены и явления в лицах. Учащимся необходимо высказаться по поводу того как они понимают речь персонажа, его действия и характер. В классе осуществляется презентация монологов, реплик, жестов героя. Учащиеся-зрители оценивают чтение с точки зрения его верности и близости образу.

«Режиссерская интерпретация»

На основе историко-бытового комментария учащийся должен описать обстоятельства действия, обосновать решение выбора определенной мизансцены, рассказать, как должны быть одеты и загримированы персонажи. Для обоснованного ответа на вопрос учителя - какой они представляют себе Раневскую, учащимся необходимо познакомиться с «Указанием для господ актеров» А.П.Чехова. В «Указаниях...» драматург советует как следует играть тех или иных персонажей «Вишневого сада». Раневскую Чехов описывает так: «Она одета не роскошно, но с большим вкусом. Умна и очень добра, рассеянна; во всем ласкается, всегда улыбка на лице. Нет, никогда я не хотел сделать Раневскую угомонившейся. Угломонить такую женщину может только одна смерть». Учащимся следует подумать над вопросами: Соответствует ли данная характеристика на героя представлению учащихся о данном образе? Каждый учащийся фиксирует в тетради свое «видение» образа и в процессе диалога с классом высказывает свое мнение.

«Гимнастика воображения»

1. «Представьте, - обращается учитель к учащимся, вы сидите в зрительном зале. Открывается занавес. Расскажите, что вы увидели на сцене»? («Гроза А.Н. Островского»).

2. Опишите картину местности (1 действие) взволновавшей Кулигина и воскликнувшего: «Вид необыкновенный, красота – душа радуется».

3. Опишите городничего в тот момент, когда он входит в номер к Хлестакову? («Ревизор» Н.В.Гоголя).

4. Опишите ремарку, предваряющую IV действие, когда Теша посещает опустевший дом Джамал-ата? («Вальс для белых коней» Ш.Башбекова).

Учебные ситуации, связанные с подготовкой ролевой игры, нацелены на гимнастику ума, развитие креативно-познавательных способностей учащихся.

Урок: ток-шоу предусматривает решение следующих задач: распределение ролей между актерами-учащимися, режиссером-постановщиком, художником по костюмам, декоратором, музыкальным оформителем спектакля, сценаристом (выбирает место постановки и оформление класса). Каждый участник спектакля получает соответствующее задание.

Учащийся-актер: Какую роль в спектакле вы хотели бы сыграть? Объясните, почему вы выбрали именно этого героя? Как должен выглядеть ваш герой? Какова его манера одеваться, говорить, общаться с другими персонажами? Определите доминирующую черту жеста в поведении вашего персонажа.

Учащийся-художник по костюмам: Какой вы видите, например, героиню пьесы «Бесприданница» Ларису Огудалову? Какие детали или элементы костюма помогут вам подчеркнуть индивидуальность характера этой героини?

Учащийся-режиссер: Какой спектакль вы хотели бы поставить на сцене? В чем вы видите актуальность проблематики пьесы? Какова концепция вашего спектакля?

После просмотра спектакля учитель может применить метод «аквариум», который предусматривает беседу в форме диалога. Учащимся предстоит обсудить спектакль «перед лицом класса». Малая группа выбирает того, кому она может доверить вести тот или иной диалог по проблеме постановки (иногда могут быть несколько желающих). Учащиеся, которые не задействованы в спектакле, исполняют роли зрителей. Отсюда и название метода «аквариум». Зрители обсуждают вопросы: Что понравилось в спектакле? Что не понравилось? Как был реализован режиссером вариант постановки? Как играли актеры? Соответствовал данный вариант идее пьесы? Соответствовал ли интерьер (например, первого действия) авторской ремарке пьесы?

Для закрепления зрительских впечатлений учащимся предлагается посетить театр и написать рецензию на просмотренный спектакль, сыгранный актерами театральной студии. Последующая беседа поможет учащимся как можно больше получить информацию о драме и театре.

Особая природа уроков по использованию технологии интерактивных методов при изучении драматических произведений выражается в том, что они выражают, по признанию

писателя Л.Леонова, «центрацию психолого-педагогической мысли в образовательном пространстве», нацеливая процесс обучения на активизацию самостоятельной деятельности обучаемых.

Проверь себя!!!

1. Какие роды литературы изучаются в практике преподавания литературы в современных образовательных учреждениях?

А) Лирика. Сатира. Эпос.

Б) Проза. Поэзия. Фарс.

В) Лирика. Эпос. Драма.

2. При изучении эпических произведений внимание учащихся концентрируется на следующих компонентах художественного текста:

А) Сюжет, образ- переживание, открытость выражения авторского сознания.

Б) Тема, проблематика, сюжет, образы героев.

В) Тема, образность художественной речи, сила творческого воображения автора.

3. Назовите общие для эпических произведений компоненты анализа, знакомясь с которыми учащиеся постигают разнообразие человеческих характеров и типов:

А) Тема, сюжет, проблематика.

Б) Образы героев.

В) Образ автора.

4. Определите общие для эпических произведений компоненты анализа, знакомясь с которыми учащиеся осмысливают отраженные в произведении жизненные события:

А) Тема, сюжет, проблематика.

Б) Образы героев.

В) Образ автора.

5. Назовите общие для эпических произведений компоненты анализа, знакомясь с которыми учащиеся познают индивидуальность авторского видения через композицию и стиль:

А) Тема, сюжет, проблематика.

Б) Образы героев.

В) Образ автора.

6. Укажите основные специфические приемы работы, развивающие умения учащихся работать с драматическим произведением:

А) Знакомство со сценической историей пьесы, «режиссерский комментарий», создание мизансцены, работа над ремарками текста, «чтение по ролям», работа с иллюстрациями пьесы.

Б) Чтение пьесы вслух, комментарии учителя, создание мизансцены, работа над ремарками текста, чтение по ролям, работа с иллюстрациями пьесы.

В) Чтение пьесы вслух, комментарии учителя, создание мизансцены, работа над ремарками текста, чтение по ролям, работа с иллюстрациями пьесы.

7. Какой путь анализа наиболее часто избирают учащиеся при изучении драматических произведений?

А) Пообразный.

Б) Проблемно-тематический.

В) Целостный или «вслед за автором».

8. Как правильнее организовать первоначальное знакомство учащихся с драматическим произведением?

А) Предварительное чтение пьесы.

Б) Инсценировка пьесы.

В) Посещение театра.

9. «Мизансцена» - это....

А) Размещение действующих лиц на сценической площадке.

Б) Размещение бытовых предметов в определенном явлении пьесы.

В) Размещение персонажей в момент наступающего конфликта.

10. В чем заключаются функции «авторских ремарок»?

А) Сопровождают речь героев, выявляя отношение к ним автора.

Б) Сообщают самое необходимое.

В) Дают определенную опору «воссоздающему воображению» читателя.

11. Укажите дидактико-педагогическую ценность лирики

А) Отражение действительности в переживаниях лирического героя, слово – носитель идеи лирического произведения,

используются специфические приемы анализа, развивающие умение воспринимать лирику, необходим учет возрастных особенностей учащихся.

Б) Слово – носитель идеи лирического произведения, используются специфические приемы анализа, развивающие умение воспринимать лирику, необходим учет возрастных особенностей учащихся.

В) Слово – носитель идеи лирического произведения, не большой объем способствует полному анализу, используются специфические приемы анализа, развивающие умение воспринимать лирику, необходим учет возрастных особенностей учащихся.

12. Предметом изображения в лирике является:

А) Внешние проявления объективного мира.

Б) Духовная жизнь человека, мир его идей, мыслей и чувств.

В) Субъективная оценка социальных явлений жизни.

ГЛАВА IV. ИЗУЧЕНИЕ ТЕОРЕТИКО-ЛИТЕРАТУРНЫХ ПОНЯТИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

4.1. Теоретические аспекты изучения литературных понятий

Изучение теоретико-литературных понятий - весьма важная часть литературного образования учащихся. Нельзя воспринимать художественное произведение как явление искусства слова, понимать скрытые в нем обобщения, следить за закономерностями литературного процесса, улавливать связь литературы с жизнью без знаний теоретико-литературных понятий.

Уроки литературы по изучению соответствующих теоретико-литературных понятий обладают самым большим эмоциональным, воспитывающим зарядом. От успешного решения многих вопросов теории литературы, без сомнения, будет зависеть успешная работа учителя-словесника в воспитании учащихся, так как «теория литературы в школе, - считает О.Ю.Богданова, - это тот угол зрения, под которым разбирается произведение»²⁶.

О значении теоретико-литературных понятий писали известные методисты прошлого столетия В.В.Голубков и М.А.Рыбникова.

Голубков считает, что «теоретико-литературные знания призваны помочь ученикам осмыслить наблюдения и выработать критерии для дальнейшей самостоятельной работы над литературным текстом»²⁷.

М.А.Рыбникова констатирует: «Изучая теоретико-литературные понятия, мы воздействуем на чувства, волю и сознание учащихся в целом»²⁸.

Известный санкт-петербургский методист З.Я. Рез, осмысление отдельных приемов преобразования действительности творческой фантазией писателя соединяет с общим представлением учащегося о художественном вымысле²⁹.

Автор учебного пособия «Теория литературы в школе» У.Ю. Маткурбанов, анализируя уровень литературного образования в каракалпакских школах, считает, что вопрос об эффективности работы по теории литературы в школе «может решаться только в конкретной учебной ситуации»³⁰.

Изучение теоретико-литературных понятий в образовательных учреждениях Узбекистана предусмотрено и современными учебными программами по литературе³¹:

Программа по литературе для школ ориентирует учителей на такую систему преподавания, которая нацелена на развитие интереса обучаемых к искусству слова, на расширение их литературного и общекультурного кругозора. Изучение литературных произведений, по мнению авторов программ (В.И.Андриянова), должно осуществляться в связи с анализом художественного произведения или литературно-критической статьи.

В школе учащиеся знакомятся с лирикой А.С.Пушкина и М.Ю.Лермонтова. Завершается работа над изучением творчества поэтов темой: «Лирика как литературный жанр» и рассматривается в разделе «Теория литературы». Учащиеся в процессе обучения должны усвоить теоретические понятия: «стих», «ритм», «рифма», «строфа», т.е. получить знания об основных элементах поэтического текста.

Работа над эпическими произведениями («Дубровский» А.С.Пушкина, «Герой нашего времени» М.Ю.Лермонтова, «Бирюк» И.С.Тургенева, «После бала» Л.Толстого и др.) предусматривает изучение теоретико-литературных понятий «сюжет и композиция» литературного произведения.

После изучения пьесы «Ревизор» Н.В.Гоголя учащиеся должны получить теоретические знания о «комедии» как жанра драматургии и о «сатире» как специфическом способе художественного воспроизведения действительности.

²⁶ Богданова О.Ю. Формирование понятия критического реализма в процессе изучения литературы в 8 классе. - М., 1994. - С. 59.

²⁷ Голубков В.В. Методика преподавания литературы. - М., 1962. - С. 14.

²⁸ Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. - М., 1963. - С.178.

²⁹ Рез З.Я. «Методика преподавания литературы. Учебное пособие. - С-П., 1977, - С. 262.

³⁰ Маткурбанов У.Ю. Теория литературы в школе. - Нукус, 1991.

³¹ Программа по литературе для средних общеобразовательных школ. - Т., 2004 - 2022; Программа по литературе для академических лицеев с русским языком обучения. Т., 2006 -20017; Программа по литературе для профессиональных колледжей с русским языком обучения.- Т., 2006-2017.

4.2. Методические принципы изучения теоретико-литературных понятий

Дидактические принципы методики: научность, систематичность, практичность, наглядность, доступность определяют методы и приемы работы учителя и учащихся по всем литературоведческим дисциплинам. Однако эти принципы (в зависимости от специфических особенностей каждой дисциплины и каждого ее раздела) проявляются в особых формах, и в известной мере, модифицируются. Например, принцип научности при изучении литературы в школе реализуется с различной степенью глубины, в зависимости от ступени обучения и разделов этого учебного предмета.

Как известно, задача русской литературы в среднем звене обучения в школе сводится к освоению словаря, фразеологии и грамматического строя русского литературного языка. Она реализуется в том объеме и с такой глубиной, какие возможны на ограниченном материале чтения рассказов. Принцип научности не нарушается, но он осуществляется лишь в доступной для учащихся форме. Литература предстает перед ними как одно из средств познания окружающей жизни.

В старших классах принцип научности реализуется уже в более широком объеме. Учащиеся не только читают, комментируют и усваивают содержание произведений русской литературы, но и привлекаются к элементарному анализу. Они получают представление о некоторых особенностях художественных произведений, усваивают сложные теоретико-литературные понятия - стиль, язык, структура текста и т.д. Литература для них не просто средство познания жизни, но особая форма выражения писателем своей концепции жизни. Принцип научности реализуется глубже.

Система освоения теоретико-литературных понятий на каждом этапе урока имеет и свои формы. От класса к классу, постепенно расширяясь и углубляясь, она приобретает наиболее законченный вид и становится доступной для учащихся определенного возраста и уровнем литературного образования.

Методические принципы определяют организацию и приемы работы учителя на уроках литературы:

- Тесная связь изучения теоретико-литературных понятий с чтением и разбором литературных произведений.

- Постепенность формирования теоретико-литературных понятий.

- Функциональное изучение теоретико-литературных понятий.

- Преемственность в работе между средними и старшими звеньями обучения в школе, между курсами в лицее.

- Изучение теоретико-литературных понятий осуществляется приемом работы по развитию речи.

Процесс изучения отдельного теоретико-литературного понятия, на наш взгляд, предусматривает пять этапов работы:

1. Выделение того или иного компонента литературного произведения и выяснение его идейно-художественного значения.

2. Обобщение наблюдений и описание теоретико-литературного компонента.

3. Разработка системы упражнений для применения знаний на практике (превращение его в умение).

4. Обогащение теоретического понятия новыми признаками, его расширение и углубление.

5. Установление связи теоретического понятия с творческим методом писателя.

Следует заметить, что деление процесса формирования понятий на пять этапов носит сугубо условный характер, потому что в «живом» процессе учебных занятий очень трудно разграничить эти этапы. Все будет зависеть от условий работы учителя и степени подготовленности учащихся.

4.3. Методическая система по изучению теоретико-литературного понятия «композиция»

Известный ученый В.В. Виноградов, говоря о композиции художественного произведения, пользовался более четким понятием: словесный ряд. Слово ряд указывает на порядок, упорядоченность. По определению В.В. Виноградова, композиция - это система динамического развертывания словесных рядов в сложном словесно-художественном единстве.

Словесный ряд образуется не только словами (автора или персонажей) в рамках текста, но и важными элементами,

организующими сюжет произведения. Такими элементами являются:

экспозиция (лат. *expositio* – изложение, описание) – в ней характеризуется обстановка, предшествующая началу действия;

завязка – событие, определяющее начало противоречия, конфликта и последующее движение сюжета;

развитие действия – действие, которое может раскрываться в большем или меньшем количестве сцен и эпизодов;

кульминация (лат. *culmen* – вершина) – высшая точка конфликта;

развязка – решение конфликта.

Такой «классический» порядок частей в композиции необязателен. Например, экспозиция может быть в начале произведения, внутри и в конце текста. Иногда произведение может начинаться сразу с завязки и даже с развязки, а развитие действия может иметь различные временные сдвиги.

В построении литературного произведения важна логическая последовательность частей и идейно-художественная взаимосвязь всей системы его образов. По этому поводу В.Г.Белинский писал: «Каждая часть произведения, существуя сама по себе, представляет самостоятельный образ, но существует для целого как его необходимая часть и способствует впечатлению целого»³²

Изучение рассказа Л.Н.Толстого «После бала» осуществляется в связи с анализом его композиции.

Известный методист М.А.Рыбникова в работе «Очерки по методике литературного чтения»³³ анализирует рассказ «После бала» методом работы над его композицией.

Изучение рассказа сопровождается пересказом и «установкой» учителя на сопоставление соотносящихся частей рассказа.

Первый урок

Прием: Эвристическая беседа с комментарием учителя.

Приблизительное пространство вопросов и ответов обучаемых.

1 группа

Какая часть рассказа Толстого основная?

³² Белинский В.Г. Полное собрание сочинений в 30 томах. Т.6. – М., 1956. – С. 13.

³³ Рыбникова Очерки по методике литературного чтения – М., 1963. – С.103 – 117

1 группа сошлась в мнении, что главной частью рассказа является вторая «Когда любовь главного героя Ивана Васильевича к Вареньке пошла на убыль».

- Какие люди, какие картины врезаются в вашу память, в ваше воображение с особенной силой?

- Порка татарина.

- Только это не порка. Как называется этот вид наказания?

- **Экзекуция.**

- Прогоняли сквозь строй.

- Это самое варварское наказание, которое практиковалось в прежние времена. Толстой, хотел нам показать, вот какой ужас, вот какое варварство, какая жестокость. Картину наказания он и делает центральной. Докажите, что в рассказе это и есть самое важное?

- «Вся жизнь переменялась от одной ночи или, скорее, утра».

- Значит, вся жизнь изменилась от того утра, когда Иван Васильевич был свидетелем наказания. Обратите внимание на заглавие рассказа. Что значит это заглавие?

- Что все изменилось оттого, что он увидел после бала.

- Зачем Толстой описывает бал, если все дело в том, что было после бала? Что занимает большое количество страниц рассказа – описание бала или экзекуции?

- Описание бала.

- Зачем же тогда Толстому понадобилось описывать бал?

- Затем, чтобы показать, какие были роскоши на бале: «Какая роскошь была на этом балу». Зачем он описывает бал?

2 группа

Состояние героя на балу и после бала

- Зачем автору важно было сопоставить две части, две картины рядом?

- Он сравнивает и показывает контраст между балом, между светской жизнью и потом между солдатской жизнью.

- Сейчас мы с вами попробуем развернуть и доказать этот контраст. Для этого разделите ваши тетради на две части. Сверху напишите: Две части рассказа «После бала». Прочитаем описание экзекуции. С каких слов надо читать?

- «Когда я вышел на поле, где был их дом, я увидел в конце его, по направлению гулянья, что-то большое черное, и услышал

доносились оттуда звуки флейты и барабана. В душе у меня все время пело, и изредка слышался мотив мазурки. Но это была какая-то другая, жесткая, нехорошая музыка... Пройдя шагов сто, из-за тумана я стал различать много черных людей. Очевидно, солдаты, "Верно, ученье", - подумал я и вместе с кузнецом в засаленном полушубке и фартуке, неся что-то и шедшим передо мною, подошел ближе. Солдаты в черных мундирах стояли двумя рядами друг против друга, держа рукава к ногам, и не двигались. Позади их стояли барабанщики и флейтистики, не переставая, повторяли все ту же неприятную, визгливую мелодию. Что это они делают? - спросил я у кузнеца, остановившегося рядом со мною. Татарина гоняют за побег, - сердито сказал кузнец, взглядывая в дальний конец рядов".

Вопрос 3 группе: Как Вы назвали эту часть «Поле»? «Нехорошая музыка» «Экзекуция»? «Сквозь строй»? «Наказание»?

3 группа

Сквозь строй

- «Я стал смотреть туда же и увидел посреди рядов что-то страшное, приближающееся ко мне. Приближающееся ко мне был оголенный по пояс человек, привязанный к ружьям двух солдат, которые вели его. Рядом с ним шел высокий военный в шинели и фуражке, фигура которой показалась мне знакомой. Дергаясь, всем своим телом, шлепая ногами по талому снегу, наказываемый, под сыпавшимися с обеих сторон на него ударами, продвигался ко мне, то, опрокидываясь назад, и тогда унтер-офицеры, ведшие его за руки, толкали его вперед, то, падая наперед, и тогда унтер-офицеры, удерживая его от падения, тянули его назад. И, не отставая от него, шел твердой, подрагивающей походкой высокий военный. Это был ее отец. Отец Вареньки со своим румяным лицом и белыми усами и бакенбардами... как бы удивляясь, поворачивал сморщенное лицо в ту сторону, с которой падал удар... Полковник шел подле, и поглядывал то себе под ноги, то на наказуемого, втягивал в себя воздух, раздувая щеки, и медленно выпускал его через оттопыренную губу. Когда шествие миновало то место, где я стоял, я мельком увидел, между рядами спину наказываемого. Это было что-то такое пестрое, мокрое,

красное, неестественное, что я не поверил, чтобы это было тело человека. - О, господи, - проговорил кузнец».

- Как можно обозначить в плане эту сцену?

- Солдаты.

- Передает это суть дела?

- Нет.

- Как можно это назвать, когда описывается так подробно.

Как поднимают руку, опускают, палку?

Вопрос 4 группе: В данном эпизоде автором подробно описывается наказание пленного солдата.

4 группа

Описание наказания

- Шествие стало удаляться. Все так же падали с двух сторон удары на спотыкающегося, корчившегося человека, и все так же били барабаны и свистела флейта, и все так же твердым шагом двигалась высокая, статная фигура полковника рядом с наказываемым. Вдруг полковник остановился и быстро приблизился к одному из солдат.

- «Я тебе помажу, - услышал я его гневный голос. - Будешь мазать? Будешь?»

И я видел, как он своей сильной рукой в замшевой перчатке бил по лицу испуганного малорослого солдата за то, что он недостаточно сильно опустил свою палку на красную спину татарина.

- «Подать свежих шпицрутенгов! - крикнул он, оглядываясь, и увидел меня. Делая вид, что он не знает меня, он, грозно и злобно нахмурившись, поспешно отвернулся...»

Вопрос 5 группе: Как бы вы озаглавили эту часть?

5 группа

Полковник

- Такое название одинаково годится как для этой части, так и для бала, - и там был полковник. Так что, уточните,

- Поведение полковника при наказании.

- Зверство полковника? Наказание солдата? Отношение полковника к солдату?

- Виновник! Начальник! Полковник - самодур!

- Наказывающий? Палач? Исполняющий? Так и запишем: Полковник - как исполнитель наказания /палач/. Прочитайте последнюю часть рассказа, которая нас интересует.

- «Мне ж было до такой степени стыдно, что, не зная, куда смотреть, как будто я был уличен в самом постыдном поступке, я опустил глаза и поторопился уйти домой. Всю дорогу в ушах у меня то была барабанная дробь и свистела флейта, то слышались слова: "Братцы, помилосердствуйте", то я слышал самоуверенный голос полковника, кричащего "Будешь мазать? Будешь?" А между тем на сердце была почти физическая, доходившая до тошноты, такая тоска, что несколько раз останавливался. И мне казалось, что вот-вот меня вырвет всем тем ужасом, который вошел в меня от этого зрелища. Не помню, как я добрался домой и лег».

Вопрос 6 группе: Как вы назвали эту часть рассказа?

Отношение Ивана Васильевича.

- А разве вы не учитываете настроение героя?

«Я был уличен»

- Уличен - это значит, пойман с поличным. Найдите в этом отрывке одно слово, которое передает состояние Ивана Васильевича?

- Стыд.

- Стыд, тоска и ужас. Но герой же и свидетель. Что он чувствует?

6 группа

Чувство стыда и ужаса у свидетеля наказания.

- Так и запишем. А теперь подумайте и скажите: Как Толстой подготовил нас к этому выводу. Вспомните первую страницу рассказа. Какие герой услышал звуки?

- Когда он вышел на поле, он услышал жесткие звуки барабана /цитирует слова автора/ «Жесткая и нехорошая музыка».

- Неприятная, визгливая мелодия».

- Какими словами автор сразу определяет впечатление от наказываемого татарина?

- «Что-то страшное».

- «Я увидел что-то страшное. Теперь, каким словами он особенно ярко подчеркивает, как шел татарин под ударами? Дергаясь всем телом», шлепая ногами по талому снегу».

- Какие еще были у него движения?

- «Опрокинув тело назад».

- Как автор подготавливает нас к чувству ужаса?

- «...поворачивал сморщенное от страдания лицо...» крича при этом: «Братцы, помилосердствуйте».

- Правильно, он не говорит, а кричит. Где же вершина этого ужаса? Высшая точка впечатления ужаса?

- Описание спины наказуемого: «...было что-то пестрое, мокрое, красное...»

- Кто выразил ужас увиденного?

- Кузнец.

- Как ведет себя полковник?

- Внешне он остается таким же, каким был на балу. Однако есть детали: гневный голос, рука в замшевой перчатке, взгляд грозный, злобный нахмуренный...

- Все, что здесь накопилось, все эти впечатления приводят главного героя рассказа к такому результату: больше видеть это невозможно герой убегает, ему стыдно.

Итак, мы подошли к композиции рассказа. Толстой в рассказе создает контрасты между двумя частями. Вы должны найти соответственные места из сцены бала, которые перекликались бы с нашими обозначенными заголовками. Работаем в интерактивном режиме «обучения в малых группах».

Конструирование малых групп. В классе организуются 2 группы.

Первая группа работает над 1 частью рассказа, а вторая – над второй частью рассказа. Каждая группа презентует свой план.

1 группа «до бала»	2 группа «после бала»
1. Описание веселого и счастливого бала.	1. Описание эпизода избиения татарина.
2. Счастливая Варенька.	2. Наказываемый.
3. Портрет отца Вареньки на балу	4. Поведение полковника с эпизоде избиения татарина
5. Чувства героя (счастья)	5. Чувства героя (стыда)

Второй вариант урока

Цель урока: анализ композиции рассказа.

1 группа: творческая работа по сопоставлению двух частей рассказа

Когда Иван Васильевич приехал на бал, то его поразило, как был убран зал, все хорошо одеты были, сама хозяйка приветливо принимала, все было хорошо: музыка, буфет, танцы.

Звуки мазурки, горели свечи. А во второй части рассказа описана история, нет, скорее всего, картина наказания татарина за побег. Во второй части рассказа мы слышим вместе с героем другую музыку - неприятный звук флейты и барабана. Эти звуки противоположные тем, которые были на балу. Мелодия была визгливая, жесткая и неприятная.

2 группа: описание Вареньки на балу и описание пленного солдата после бала.

- Варенька на балу была очень пышно одета. На ней было белое платье с розовым поясом. Она была красивая, статная и привлекала к себе внимание окружающих. К ней было всеобщее внимание... Все любовались Варенькой. /читает/: «Не я один, все смотрели на нее и любовались ею, любовались мужчины, женщины, несмотря на то, что она затмила их всех». А во второй картине главным действующим лицом Толстой делает татарина, которого вели сквозь строй и по бокам его охраняли.

- Разве они его охраняли?

- Нет, они его вели. Вид у татарина ужасный: спина у него была красная, даже не похоже, что это было тело человека. А лицо неприятное, рот у него был оскален, и он все время повторял: «Братцы, помилосердствуйте».

3 группа: описание танцев на балу и описание наказания пленного после бала.

- Какие были танцы на балу? Опишите движения.

- Движения были плавные, красивые движения, все были оживлены, веселые лица кругом.

- В описании наказания «у татарина было лицо все время искаженное, от боли сморщенное». Все движения солдат были направлены на татарина: они били его, дергали, издевались над ним

4 группа: описание отца Вареньки на балу и после бала.

- Толстой рисует полковника на балу как красивого очень вида, как человека доброго, симпатичного, любящего свою дочь, танцующего ловко и проворно.

- А в сцене экзекуции полковник описан как фигура с подрагивающей походкой, он «шел твердыми шагами, смотрел себе под ноги».

- В каких подробностях Толстой дает контраст?

- Когда один солдат тихо ударил наказываемого, то полковник быстро подошел к нему, можно сказать, подлетел и сказал: «Будешь мазать? Будешь?» И дал ему кулаком.

- На балу у полковника настроение бодрое, хорошее, веселое, а здесь взгляд у него был строгий, недовольный, а увидев Ивана Васильевича «поспешил отвернуться», при этом, «злобно нахмурившись».

5 группа: прослеживает состояние главного героя рассказа.

- Герою было радостно и весело, когда он ехал домой, состояние героя было «Как бывает, что вслед за одной вылившейся из бутылки капель содержимое ее выливается большими струями, так и в моей душе любовь к Вареньке освободила всю скрытую в моей душе способность любить». К отцу Вареньки он испытывал «умиленность», особенно, к сапогам полковника «обтянутые штрипками хорошие опойковые сапоги, но не модные с острыми, а старинные с четырехугольными носками и без каблуков».

А во время наказания у героя было жуткое состояние, тоска была на сердце, ему стало стыдно, он долго не мог заснуть.

Развивающий вопрос классу: Что нам дает для понимания рассказа Толстого «После бала» такого рода сопоставление двух частей и двух картин?

- Не надо судить о человеке лишь по внешности. Внешне ласковый полковник на самом деле оказывается жестоким палачом. И любовь героя пошла на убыль. Иван Васильевич рассуждает, как полковник понимает то, что не понимает он, и, поэтому не пошел на военную службу, т.е. не хотел принимать участия в этом истязании людей.

Герой Толстого сознательный, но вся его сознательность выражается в том, что она уходит в сторону, он не принимает участия в этом издевательствах над людьми. Не борется.

Таким образом, мы представили два варианта анализа рассказа «После бала» Л. Н. Толстого. Оба варианта уроков основаны на разборе контрастных сцен рассказа «После бала». Найдите синоним к слову контраст.

- Противопоставление. Антитеза. Теза, тезис - положение, а противоположение - называется антитеза. Так мы подходим к построению текста – композиции.

- Что такое композиция?

- Композиция - построение произведения.

- Как построен рассказ «После бала» Л. Толстого?

- Рассказ Толстого «После бала» построен на антитезе, т.е. противопоставлении.

Этап Рефлексии... Учащиеся отслеживают все виды деятельности, сделанного ими в процессе анализа рассказа «После бала»:

- поделились на команды;

- получили задания;

- отвечали на вопросы учителя;

- читали текст;

- анализировали текст;

- выполняли творческую работу.

В процессе выполнения определенной деятельности осмыслили композицию литературного произведения, выделяя основные элементы сюжета: завязку, развитие действия, кульминацию, развязку и эпилог.

Противопоставление является противоположным элементом композиции повтору и усилению. Из сюжета рассказа «После бала» видно, что композиционный прием основан на антитезе контрастных сцен. Описание музыки, бала, настроение героев в двух частях (на балу, и после бала) образуют композиционно значимое противопоставление как сильный и выразительный художественный прием, на который всегда надо обращать внимание при анализе произведения.

Вопросы и задания:

1. Какое место занимает изучение теоретико-литературных понятий в литературном образовании учащихся?

2. Назовите методические принципы изучения теоретико-литературных понятий, которые наиболее соответствуют вашим убеждениям.

3. Почему учебные программы по литературе предусматривают ограниченную систему работы по изучению теоретико-литературных понятий? Ваша позиция в этом вопросе.

4. Как осуществляется последовательность работы по изучению теоретико-литературных понятий в школе, в лицее, в колледже?

5. Раскройте последовательность изучения в школе одного из теоретико-литературных понятий.

Методические рекомендации

Анализ литературного произведения

Анализ литературного произведения можно осуществлять в следующем порядке:

1) **тематика** произведения - выбранные писателем социально-исторические характеры в их взаимодействии;

2) **проблематика** - наиболее существенные для автора свойства и стороны уже отраженных характеров, выделенные и усиленные им в художественном изображении;

3) **пафос** произведения - идейно-эмоциональное отношение писателя к изображенным социальным характерам (героика, трагизм, драматизм, сатира, юмор, романтика и сентиментальность).

Пафос - высшая форма идейно-эмоциональной оценки жизни писателя, раскрываемая в его творчестве. Утверждение величия подвига отдельного героя или целого коллектива является выражением *героического* пафоса, причем действия героя или коллектива отличаются свободной инициативой и направлены к осуществлению высоких гуманистических принципов. Предпосылкой героического в художественной литературе является героика действительности, борьба со стихиями природы, за национальную свободу и независимость, за свободный труд людей, борьба за мир.

Когда автор утверждает дела и переживания людей, которым присуще глубокое и неустрашимое противоречие между стремлением к возвышенному идеалу и принципиальной невозможностью его достижения, то перед нами *трагический пафос*. Формы трагического весьма разнообразны и исторически изменчивы. *Драматический* пафос отличается отсутствием принципиального характера противостояния человека внеличностным враждебным обстоятельствам. Трагический характер всегда отмечен исключительной нравственной высотой и значительностью. Различия характеров Катерины в «Грозе» и Ларисы в «Бесприданнице» Островского наглядно демонстрируют разницу в указанных видах пафоса.

Большое значение в искусстве XIX-XX веков приобрел *романтический пафос*, с помощью которого утверждается значительность стремления личности к эмоционально предвосхищаемому универсальному идеалу. К романтическому близок *сентиментальный пафос*, хотя его диапазон ограничен семейно-бытовой сферой проявления чувств героев и писателя. Все эти виды пафоса несут в себе **утверждающее начало** и реализуют возвышенное как основную и наиболее общую эстетическую категорию.

Общей эстетической категорией отрицания негативных тенденций является категория комического. **Комическое** - это форма жизни, претендующая на значительность, но исторически изжившее свое положительное содержание и поэтому вызывающая смех. Комические противоречия как объективный источник смеха могут быть осознаны *сатирически* или *юмористически*. Гневное отрицание социально опасных комических явлений определяет гражданский характер пафоса сатиры. Насмешка над комическими противоречиями в нравственно-бытовой сфере человеческих отношений вызывает юмористическое отношение к изображаемому.

Насмешка может быть как отрицающей, так и утверждающей изображаемое противоречие. Смех в литературе, как и в жизни, чрезвычайно многообразен в своих проявлениях: улыбка, насмешка, сарказм, ирония, сардоническая усмешка, гомерический хохот.

Художественная форма включает:

Детали предметной изобразительности: портрет, поступки персонажей, их переживания и речь (монологи и диалоги), бытовая обстановка, пейзаж, сюжет (последовательность и взаимодействие внешних и внутренних поступков персонажей во времени и пространстве);

Композиционные детали: порядок, способ и мотивировка, повествования и описания изображаемой жизни, авторские рассуждения, отступления, вставные эпизоды, обрамление (*композиция образа* - соотношение и расположение предметных деталей в пределах отдельного образа);

Стилистические детали: изобразительно-выразительные детали авторской речи, интонационно-синтаксические и ритмико-строфические особенности поэтической речи в целом.

Схема анализа литературного произведения

1. История создания.
2. Тематика.
3. Проблематика.
4. Идеиная направленность произведения и его эмоциональный пафос.
5. Жанровое своеобразие.
6. Основные художественные образы в их системе и внутренних связях.
7. Центральные персонажи.
8. Сюжет и особенности строения конфликта.
9. Пейзаж, портрет, диалоги и монологи персонажей, интерьер, обстановка действия.
10. Речевой строй произведения (авторское описание, повествование, отступления, рассуждения).
11. Композиция сюжета и отдельных образов, а также общая архитектура произведения.
12. Место произведения в творчестве писателя.
13. Место произведения в истории русской и мировой литературы.

Примерный план характеристики художественного образа-персонажа

Вступление

Место персонажа в системе образов произведения.

Главная часть

Характеристика персонажа как определенного социального типа:

Социальное и материальное положение.

Внешний облик.

Своеобразие мировосприятия и мировоззрения, круг умственных интересов, склонностей и привычек:

а) характер деятельности и основных жизненных устремлений

б) влияние на окружающих (основная сфера, виды и типы воздействия)

Область чувств:

а) тип отношения к окружающим;

б) особенности внутренних переживаний;

Авторское отношение к персонажу.

Какие черты личности героя выявляются в произведении?

а) с помощью портрета;

б) в авторской характеристике;

в) через характеристику других действующих лиц;

г) с помощью предыстории или биографии;

д) через цепь поступков;

е) в речевой характеристике;

ж) через «соседство» с другими персонажами;

з) через окружающую обстановку.

Какая общественная проблема привела автора к созданию данного образа?

План анализа лирических произведений

1. Дата написания

2. Реально-биографический и фактический комментарий (Какой факт биографии поэта явился основой или поводом для написания стихотворения?)

3. Определите тему стихотворения: политическая (вольнолюбивая), пейзажная, любовная, тема поэта и поэзии, философская.

4. Определите основную идею стихотворения. Проследите развитие этой мысли от строфы к строфе. Какой вывод делает автор в последних строчках?

Движение мысли от строфы к строфе составит композицию стихотворения.

5. Основная интонация стихотворения:

-элегическая (грустная);

-повествовательная (описывающая, излагающая какие-нибудь события);

-восторженно-торжественная;

-философски-размышляющая (размышления о серьезных вопросах жизни и смерти);

- лирическая (нежно-любовная), забавно-юмористическая (игриво-шутливая) и др.

6. Лексический уровень стихотворения.

К какой лексической группе относятся опорные (главные) слова стихотворения?

Лексика: устаревшая (архаизмы, историзмы, славянизмы);

-литературно-книжная;

-просторечная (народная, разговорная);

-заимствованная (слова из иностранных языков);

-профессиональная.

7. Какие тропы (художественные изобразительные средства) употреблены в стихотворении? (Тропы: эпитет, метафора, сравнение, олицетворение, синекдоха, аллегория, символ). Какова их роль, функция? Какую картину рисует? Какое состояние автора передает? Какой образ создает?

8. Синтаксис стихотворения. Какие особенности синтаксиса вы заметили? Есть ли риторические вопросы и восклицания? Чему служит инверсия? Есть ли анафора или эпифора? Прибегает ли поэт к фигуре умолчания? Какие предложения использованы - простые или сложные? Случайно или закономерно использованы автором особые синтаксические приемы?

9. Собственно-стиховые элементы:

а) каким размером написано стихотворение? (ритмические размеры - ямб, хорей, дактиль, амфибрахий, анапест)?

б) определите вид рифмовки (парная, неточная, мужская, женская др.);

в) определите характер рифмовки (перекрестная, кольцевая, параллельная);

г) какова строфика стихотворения (членение стихотворения на определенные отрезки в строфе могут быть 2,3,4,5,6,7,8 строчек)?

Каждая строфа держится на законченной мысли.

Как обнаруживается связь между поэтическим замыслом и ритмом, замыслом и строфикой?

10. Какое значение имеет данное стихотворение в творчестве поэта? Какие его мысли и афоризмы актуальны сегодня?

Анализ драматического произведения

1. Заглавие пьесы: имя автора, название, жанр, эпиграф... И ожидания, с ними связанные? Вопросы, догадки, гипотезы?

2. Афиша, или список действующих лиц. В чем главном они уже охарактеризованы? Как расстановка героев помогает догадаться о характере драматического конфликта (социальном, нравственном, философском...)? Обращаем внимание на выбор имен героев, последовательность их представления, все авторские ремарки.

3. Оформительские ремарки пьесы. Какие «подсказки» режиссеру, актерам, сценографу и т.д. таят они в себе? Как особенности временной и пространственной организации действия проясняют догадку о конфликте пьесы?

4. Первое появление главных действующих лиц. Как раскрываются они в цепи монологов, диалогов, реплик «в сторону»? О внешнем или внутреннем (психологическом: осознанном, бессознательном) конфликте героя помогает догадаться их речь?

5. Основные этапы развития драматического конфликта, его кульминация и развязка. Как связаны они с творческой концепцией пьесы?

6. Какие интерпретации пьесы, отдельных ее сцен Вам известны? Попробуйте объяснить и оценить некоторые из них.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современной ситуации перед учителем-словесником открываются громадные возможности для выбора концепций, вариантов, подходов, творческих поисков. Это многократно повышает не только ответственность педагога, но и требования к

его квалификации. Компетентность приходит постепенно, с опытом. Овладение теорией, основами мастерства, если оно развивает собственное педагогическое мышление, умение анализировать и оценивать обстоятельства и результаты, связь между условиями, содержанием и технологией образования, может значительно ускорить процесс профессионального созревания педагога.

В пособии освещены такие важные методические вопросы как изучение эпических, лирических и драматических произведений, а также вопросы изучения теоретико-литературных понятий.

Автор надеется, что изучение пособия поможет в поисках конкретных ответов на вопрос: чему и как учить в преподавании русской литературы, принимая во внимание конкретную образовательную ситуацию.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мирзиеев Ш.М. Программа комплексного развития системы высшего образования на период 2017-2021 годы. Ташкент. 20 апреля 2017.
2. Программа комплексного развития системы высшего образования на период 2017-2021гг ;уп-5763 от 11.07.2019года «О мерах по реформированию управления в системе высшего образования».
3. Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся.- М.: Вербум, 2004.- 192с.
4. Азизходжаева Н.Н. Педагогические технологии и педагогическое мастерство. - Т., 2003. - 192с.
5. Андреев О.А. Учимся быть внимательными. Ростов-на Дону, «Феникс», 2004. - 216с.
6. Андриянова В.И. Основные ориентиры современной образовательной политики. Коллективная монография по проблеме «Проблема развития когнитивно-творческих способностей обучающихся в современных условиях.- Т., 2012.
7. Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся.- М.: Вербум, 2004.- 192с.
8. Аствацатуров Г.О. Кубик Блума как приём педагогической техники
9. Аюбаева, Н. Развитие критического мышления через чтение и письмо: пути следования [Мәтін] / Н. Аюбаева // Қазіргі Қазақстан мектебі.- 2014.- №6
10. Ахмедова Л.Т., Кон О.В. Самостоятельная работа по методике преподавания литературы.- Т., 2012.
11. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. Переизд. - М., 1999.- 186с.
12. Бек З.Ч., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. - М., 2004.- 148с.
13. Бондаревская Е.В. Вариативность стратегии личностно-ориентированного воспитания // Лучшие страницы педагогической прессы.-Москва, 2001.- №1.-С.63.
14. Болотов В., Спиро Д. Критическое мышление - ключ к преобразованиям Российской школы // Директор школы. 1995. N 1. с. 67-73.
15. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Технологии. Учеб. для вузов. Сб. Питер, 2000.
16. Васюта И., Махотина А. Использование приемов развития критического мышления на уроках литературы. - М., 2005.-196с.
17. Веретинникова А.Г.Американский опыт – толчок к критическому мышлению. Из материалов семинара под рук.В.И.Волкова. - М., 2006.- 6с.
18. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1999.
19. Гузик Н.П. Учить учиться. Переизд. - М., 1999.
20. Гузеев В.В. Системные основания образовательной технологии. – М., Знание, 1995.- 135 с.
21. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2000. - с.194-197.
22. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования: учебное пособие для студентов вузов / В.В. Давыдов. - М.: Издательский центр АКАДЕМИЯ, 2004. - 288 с.
23. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке / С.И. Заир-Бек . - М.: Просвещение, 2004. - 175 с.
24. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Г.Захарова. 2-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2005.
25. Кейс-метод. Окно в мир ситуационной методики обучения (case-study). www.casemethod.ru.2009.
26. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в современной зарубежной педагогике //Педагогика.- 1994.- № 5.
27. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. Анализ зарубежного опыта. - М., 1995.
28. Кларин М. В. Технология обучения: идеал и реальность. Рига. «Эксперимент», 1999.
29. Клустер Д. Что такое критическое мышление?/ Д. Клустер //Перемена : Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо. 2001, - № 4, С.36-40.
30. Кондаков М.И. Методическое изучение мотивационных особенностей школьников.- М., 2003.- 12с.

31. Косов Б.Б. Творческое мышление, восприятие и личность. - М.- Воронеж, 1997.

32. Кропотова Л.А. Проектирование и анализ современного урока: Учебно-методическое пособие / Л.А. Кропотова. Изд. доп. и перераб. - Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2002.- 65 с.

33. Кудашева З.К., Магдиева С.С. Методика преподавания литературы. Учебное пособие для студентов педвузов. -Т., 2006.- 236с.

34. Кузнецова Н.Е. Педагогические технологии в предметном обучении: лекции.- СПб.: Образование, 1995.- 50 с.

35. Личностно-ориентированный подход к современному обучению и воспитанию (Второй выпуск): Сб. науч.метод.статей в 18 частях. Ответ. ред. В.И.Андриянова. - Т., 2008.

36. Левина Е.Р. Психология восприятия художественной литературы.-Москва.1999.

37. Магдиева С.С. Мыслительно-познавательная направленность образовательной модели технологии развития критического мышления на уроках литературы /Учебно-методическое пособие для учителей и воспитателей. Под общей ред. Профессора Р.Х.Джураева. - Т., 2008.- С.173-183.

38. Магдиева С.С. Изучение драматических произведений на уроках литературы. Учебно-методическое пособие для студентов педвузов. - Т., ТГПУ, 2004. - 120с.

39. Магдиева С.С. Использование технологии развития критического мышления на уроках литературы./ Педагогика таълим, 2006, № 5.- С.64-66.

40. Магдиева С.С. Современные технологии преподавания русского языка и литературы. Учебное пособие для студентов педагогических вузов. Фан ва технология. - Т., 2011.- 132с.

41. Махкамова С.Х., Абдусаматова Л.Х. Современные технологии преподавания русского языка. ТГПУ имени Низами, 2007.- 70с.

42. Методика преподавания литературы. Под ред О.Ю.Богдановой и В.Г.Маранцмана. Части 1-2.- М., 1998.- 124с.

43. Монахов В.М. Технологическая карта – паспорт проектируемого учебного процесса.- Новокузнецк: изд-во НИПК, 1996.- 68 с.

44. Морева Н.А.Тренинг педагогического общения. - М.: Просвещение, 2003.

45. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / под ред. С.А. Смирнова. - 4-е изд., доп. - М.: Академия, 2001. – 512с.

46. Проектирование учебного содержания: теория и практика: учебно-методическое пособие / сост., науч.ред. В.В. Пикан. М.: АПКИППРО, 2005. - 206 с.

47. Педагогические основы формирования личности учащегося в средней общеобразовательной школе Республики Узбекистан на современном этапе.: Коллективная монография. / Ответ. ред В.И.Андриянова. - Т: Фан, 2005. – 16с.

48. Петровский В.А. и др. Личностно-развивающее взаимодействие. Ростов на Дону, 1993.- 220с.

49. Педагогические мастерские: Франция-Россия/ Сост. Э.С.Соколова, И.А.Мухина. - М: Новая школа, 1997.

50. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. - М., Педагогическое общество России, 1999.- 92с.

51. Питюков В.Ю.Основы педагогической технологии: Учебно-практическое пособие. - М.,Тандем,1997.- 83с.

52. Полат Е.С., Бухаркин М.И., Моисеева И.В. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для вузов. – М., 2005 -192с.

53. Программа по литературе для школы с узбекским языком обучения. - Т., 2016.

54. Программа по литературе для академических лицеев с русским языком обучения. - Т., 2016.

55.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Питер, 2001.

56. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие.- М.: Народное образование, 1998.- с. 25.

57. Селевко Г.К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация / Г.К. Селевко. - М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 144 с.

58. Сериков В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. М.: Логос, 1999, – 272 с.

59. Смолкин А.М. Методы активного обучения.- М., 1991. –

123с.

60. Современные педагогические технологии в личностно-ориентированном обучении и воспитании: Учебно-методическое пособие для учителей и воспитателей (В.И.Андриянова, И.Н.Стыркас, С.С.Магдиева и др.) / Ответ. ред. В.И.Андриянова. - Т: ООО «Сана-Стандарт», 2008. - 21п.л.
61. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов на Дону, 2003. - 671с.
62. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности уч-ся. Переизд.- М., 2003.
63. Теоретические основы процесса обучения / Под ред. В.В.Краевского., И.Я. Лернера. - М., 1999. - 107с.
64. Уман А.И. Технологический подход к обучению: теоретические основы.- М., 1997.- 121с.
65. Управление качеством образования /Под ред. М.М.Поташника. - М., 2000.- 69с.
66. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А.В. Хуторской. СПб.: Питер, 2004. - 541 с.
67. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. - М., 1996.- 125с.
68. Шепель В.М. Эффективный менеджмент: мыслить по-русски. - М., 2005
69. Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. - М.: Академия, 1999.
70. Штейнберг В.Э. Образование – технологический рубеж: инструменты, проектирование, творчество/ Школьные технологии. 2000.№ 1.
71. Щуркова Н.Е. Культура современного урока / Н.Е. Щуркова. - Смоленск: СОИУУ, 1997. - 114 с.
72. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. - М., 2004.- 82с.
73. Эльконин Д.Б. Психология развития. М., 2001.
- 74.Якобсон М.П. Психология чувств и мотивация. М., Воронеж, 1998.
75. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. - М.: Сентябрь, 1996. - 96 с.

76. <http://www.ziyounet.uz/>
образовательный портал.

— Информационный

ГЛОССАРИЙ

Понятие	На англ. яз	Содержание
1	2	3
Аутентичный	Authentic	Подлинный, соответствующий подлинному, исходящему из первоисточника
Вариативность в обучении	Variability in teaching	Видоизменение, разноуровневость, изменение тем и т.п.
Воспитание	Education	Как социальное явление заключается в подготовке подрастающего поколения к жизни. Воспитание в педагогическом смысле - это специально созданные условия, содействующие развитию учащегося
Вызов	Summon	Выраженное словами желание вступить в спор, диалог, дискуссию
Дидактическая единица	Didactic one	Часть учебной информации, выделенная с целью оптимизации организации учебного процесса
Дискуссия	Discussion	спор, обсуждение
Диагностика	Diagnostics	Совокупность приемов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференциации учащихся, а также совершенствования образовательных методов педагогического воздействия (т. е. проверки и оценки)
Дидактика	Didactics	Отрасль педагогики, направленная на изучение и раскрытие теоретических основ организации процесса обучения (закономерностей, принципов, методов обучения), а также поиск и разработка новых принципов, стратегий, методик, технологий
Инновация	Innovation	Результат инвестирования в разработку получения нового знания, инновационной идеи по обновлению сфер жизни обучаемых и

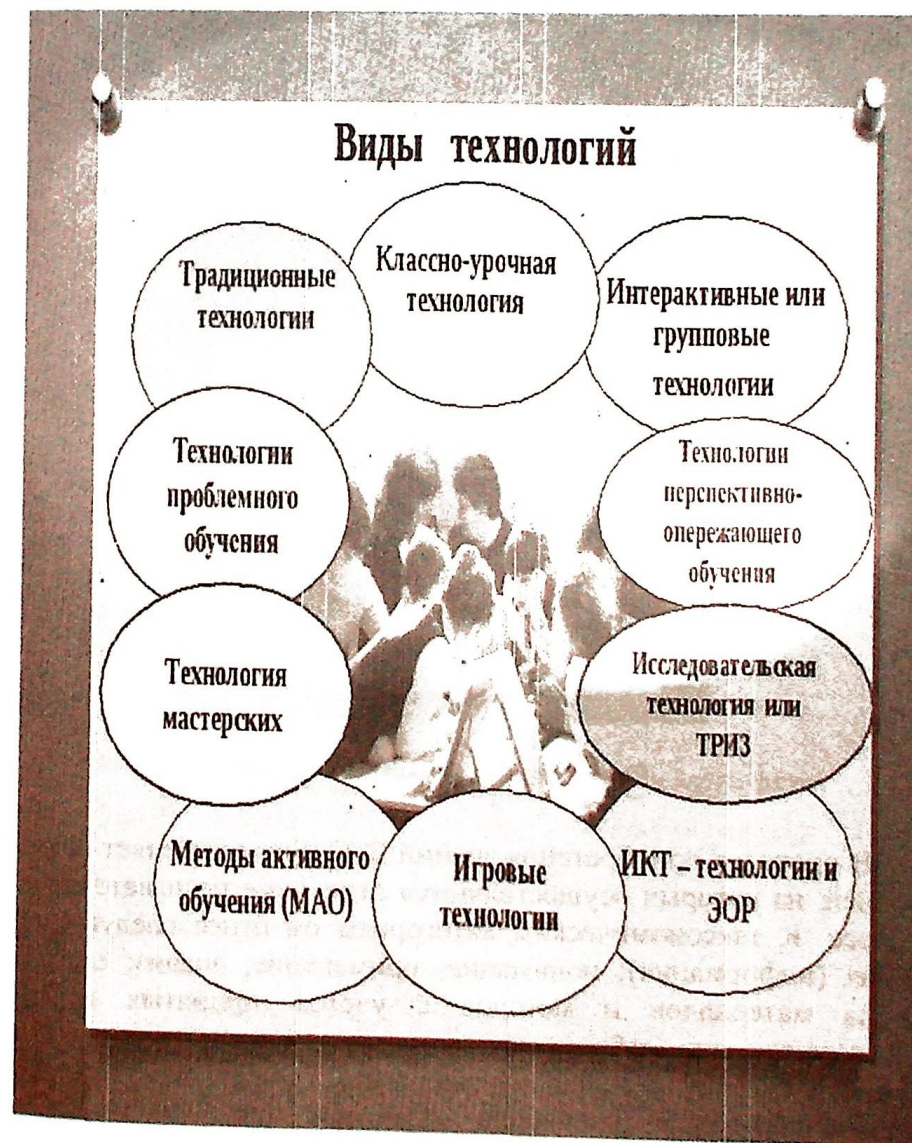
		последующий процесс внедрения (учебного процесса) этого, с фиксированным получением дополнительной ценности
Интонационность	Intonativesness	Результат постижения языка искусства, а также способности к общению
Исследование	Investigation	Научный труд, результатом которого является получение нового знания
Квалификация	Qualification	Уровень и вид профессиональной обученности, возможности специалиста решать профессиональные задачи определённой сложности
Кластер	Cluster	Графическая схема, графический систематизатор знаний учащихся, раскрывающий связь между объектами изучения и разными явлениями, фактами, другими объектами
Коммуникация	Communication	от лат. communicatio от communicare – делать общим, сообщать, беседовать
Коммуникативная компетентность	Communicative competence	Владение умениями, способностью устанавливать и поддерживать контакт со своими одноклассниками и учителями.
Компетентность	Competence	Основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная социально - профессиональная жизнедеятельность человека
Лингвистическая компетенция	Linguistic competence	Владение языковыми средствами, процессами порождения и распознавания текста
Модель	Model	Субъективное представление об объекте или процессе, показывающее основные связи и отношения
Метод обучения	Method of teaching	Способ совместной деятельности учителя и учащихся в ходе учебного процесса. Методы активного

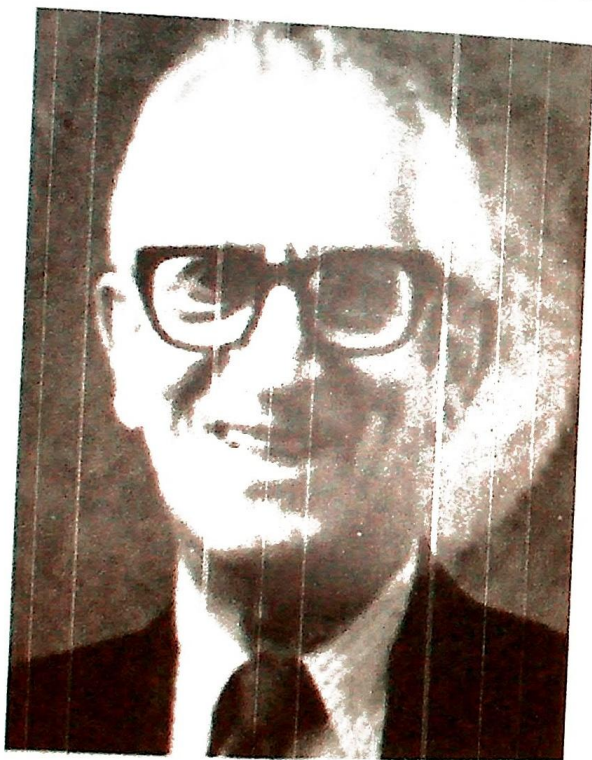
		обучения – методы, организующие непосредственное вовлечение обучаемых в активную учебно-познавательную деятельность по ходу учебного процесса
Образование	Education	Универсальный способ трансляции исторического опыта, дар одного поколения другому; общий механизм социального наследования; механизм связывания обучаемых и способа их деятельности
Обучение	Teaching	Специально организованный процесс взаимодействия воспитателя с учащимися (детьми), направленный на передачу информации, ее переработку и создание новой. Важным при этом является воспитание положительного отношения к процессу познания, формирования специальных умений и навыков работы с информацией
Осмысление	Comprehension	Открытие смысла, сути, значения чего-либо; технологический этап урока
Педагогическая технология	Pedagogical technology	Система функционирования всех компонентов педагогического процесса, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам
Преподавание	Teaching	Деятельность учителя в процессе обучения, которая включает: постановку перед учащимися познавательной задачи; сообщение новых знаний; организацию наблюдений, практических занятий; руководство работой обучаемых по усвоению, закреплению, применению знаний; проверку знаний, умений, навыков
Проблема	Problem	Этап урока, основанный на выводе из открытых противоречий, постановка

		вопроса, задачи, на которую надо найти ответ в ходе урока
Проблемное изложение	Problem exposition	Педагог ставит перед учащимися проблему и показывает путь ее решения; учащиеся усваивают логику решения проблемы
Развитие	Development	Процесс количественных и качественных изменений, происходящих под влиянием различных факторов, в том числе и воспитания
Рефлексия	Reflection	Цель, самоанализ, размышление о внутреннем состоянии, умение применять на практике полученные знания, обобщение чувств, ощущений, возникших в мастерской
Самореализация	Self-realization	Снятие комплекса неуверенности и недооценки собственных качеств, умения владеть собой в процессе демонстрации своих достижений перед одноклассниками и одношкольниками, сохранять свое достоинство и выдержку.
Синквейн	Cinquain	Прием, который хорошо позволяет на стадии рефлексии охарактеризовать понятия
Синектика	Synectics	Методика исследования, основанная на социально-психологической мотивации коллективной интеллектуальной деятельности, предложенная Дж. Гордоном
Технология	Technology	Совокупность производственных методов и процессов в определенной области производства, а также научное описание способов производства
Умение	Ability	Способность индивида (человека) выполнять какое-либо действие (решать задачи, выполнять какое-либо простое действие руками или

		комплексные профессиональные действия и др.)
Формирование	Forming	Специально организованное управление всей жизнедеятельностью ребенка с учетом совокупности факторов
Эмоциональное мышление	Emotional thinking	Результат складывающихся морально-нравственных ценностей, оценочной способности, а также гибкости, отзывчивости, чувственной сферы обучаемого

ПРИЛОЖЕНИЯ





Dr. Benjamin Bloom

В процессе приобретения знаний Б. С. Блум выделяет шесть уровней, на которых осуществляются отдельные познавательные процессы. К таксономическим категориям он отнес следующие: знания (информация); понимание; применение; анализ; синтез; оценка материалов и методов с учетом принятых целей. Проследивая их отбор, можно утверждать, что создатели таксономии старались охватить как можно точнее и полнее все категории интеллектуальной деятельности.

Каждый из рассмотренных уровней предусматривает примеры заданий и клише глаголов для разработки заданий.

Первый уровень. Знание: извлекать информацию из заданной темы изучения (исследования).
Воспроизведение

- ⇒ назовите;
- ⇒ повторите;
- ⇒ нарисуйте модель...;
- ⇒ перечислите...;
- ⇒ в каком году...;
- ⇒ воспроизведите...

Ответить на любой вопрос альтернативного или множественного выбора.

Назвать фамилии ученых.

Припоминание, узнавание

- ⇒ инсценируйте;
- ⇒ где происходило...
- ⇒ вспомните,
- ⇒ выберите,
- ⇒ констатируйте,
- ⇒ представьте,
- ⇒ извлеките
- ⇒ измерьте
- ⇒ подчеркните...

Вспомнить формулу.

Найди предмет, напоминающий прямоугольник.

Второй уровень. Понимание: выявлять сущность.

- ⇒ Интерпретация
- ⇒ закончите фразу;
- ⇒ что узнали;
- ⇒ объясните;
- ⇒ выполните по аналогии;
- ⇒ преобразуйте;
- ⇒ объясните взаимосвязь.

Приведение примеров

- ⇒ уточните,
- ⇒ сопоставьте,
- ⇒ преобразуйте,
- ⇒ проведите различия,
- ⇒ проиллюстрируйте,
- ⇒ переведите на другой язык...

Классификация

- ⇒ классифицируйте,
- ⇒ выявите различия,
- ⇒ распознайте,
- ⇒ обсудите,
- ⇒ укажите...

Третий уровень. Применение: практика

- ⇒ проверьте;
- ⇒ продемонстрируйте;
- ⇒ докажите, что...;
- ⇒ выскажите мнение о ...;
- ⇒ объясните цель применения;
- ⇒ подтвердите...

Умозаключение

- ⇒ интерпретируйте,
- ⇒ систематизируйте,
- ⇒ изложите своими словами,
- ⇒ спрогнозируйте
- ⇒ распознайте,
- ⇒ опишите,
- ⇒ переформулируйте,
- ⇒ сделайте (критический) обзор...

Четвертый уровень. Анализ: анализировать части и описывать как они соотносятся с целым.

Организация

- ⇒ изобразите схематически,
- ⇒ рассмотрите, соотнесите и выделите,
- ⇒ проведите ролевую игру,
- ⇒ проверьте вариант вашей импровизации,
- ⇒ задайте вопрос

Пятый уровень. Синтез: объединить элементы в целое, т.е. создать новое.

Генерация

- ⇒ составьте из элементов;
- ⇒ систематизируйте;
- ⇒ напишите творческое сочинение;

- ⇒ предложите план эксперимента;
- ⇒ найдите альтернативу;
- ⇒ предложите алгоритм;
- ⇒ каковы возможные объяснения...

Шестой уровень. Оценка: суждения, основанные на определенных критериях.

- ⇒ произведите оценку,
- ⇒ спрогнозируйте,
- ⇒ дайте оценку,
- ⇒ разработайте и выберите критерии,
- ⇒ защитите точку зрения....

Таким образом, выделим глаголы-опоры таксономии Блума, которые помогут нам правильно спланировать урок.

Знание: определи, запомни, запиши, составь список

Понимание: объясни, обсуди, сформулируй, опиши, повтори

Применение: возьми интервью, драматизируй, покажи, вырази, опубликуй

Анализ: интерпретируй, сравни, исследуй, задай вопросы, выстрой, сделай обзор

Синтез: создай, составь, представь, спрогнозируй, придумай

Оценка: сделай вывод, заключение, оцени, предположи, исправь, спрогнозируй, отредактируй.

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ИХ РОДОВОЙ СПЕЦИФИКЕ.....	5
ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ.....	44
ГЛАВА III. ИЗУЧЕНИЕ ДРАМАТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ.....	64
ГЛАВА IV. ИЗУЧЕНИЕ ТЕОРЕТИКО-ЛИТЕРАТУРНЫХ ПОНЯТИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ.....	92
СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	112
ГЛОССАРИЙ.....	118

МАГДИЕВА САОДАТ САГДИЕВНА

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ

Учебное пособие

Toshkent - "Innovatsiya-Ziyo" - 2022

Muharrir: Xolsaidov F. B.

Nashriyot litsenziyasi AI №023, 27.10.2018.

Bosishga 4.08.2022. da ruxsat etildi. Bichimi 60x90. "Times New Roman" garniturası.

Ofset bosma usulida bosildi. Shartli bosma tabog'i 8. Nashr bosma tabog'i 8.

Adadi 100 nusxa.

"Innovatsiya-Ziyo" MCHJ matbaa bo'limida chop etildi.

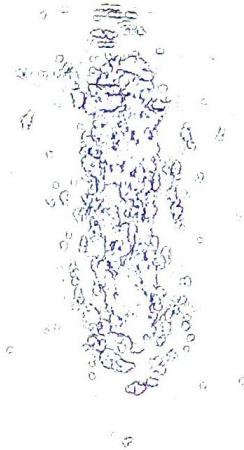
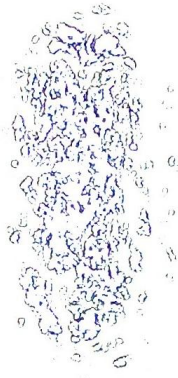
Manzil: Toshkent shahri, Farhod ko'chasi, 6-a uy.



+99893 552-11-21

Muallif va nashriyot roziligisiz chop etish ta'qiqlanadi.

185000c



ISBN 978-9943-6703-5-8



9 789943 670358