И. В. Сосновская

Методика преподавания литературы в современной школе



И. В. Сосновская

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Монография

УДК 82.0(077)
ББК 83р30
С66

Печатается по решению учебно-методического совета ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования», 2016.

Сосновская И.В.
Методика преподавания литературы в современной школе: монография / И.В. Сосновская. – Иркутск: Изд-во ВСГАО, 2016. – 307 с.

В монографии доктора педагогических наук И.В. Сосновской освещены современные теоретические и практические аспекты проблемы анализа художественного произведения на уроках литературы в 5-8 классах средней школы. Автор предлагает конкретные способы и приемы анализа художественных произведений, способствующие развитию читательских, аналитических, интерпретационных и рефлексивных умений школьников.

Для учителей лицеев, гимназий и общеобразовательных школ, для студентов-филологов педагогических вузов, аспирантов, методистов.

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Сахалинский государственный университет» *Р.В. Якименко*;

доктор филологических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования» *О.Ю. Юрьева*.

Научное издание

Ирина Витальевна СОСНОВСКАЯ

Методика преподавания литературы в современной школе

Монография

СОДЕРЖАНИЕ

От автора.....4

Актуальные проблемы школьного литературного образования в контексте современной социокультурной ситуации ……...7

Традиции и инновации в школьном литературном образовании….....18

Литература как искусство слова и учебный предмет…….....30

Литературное образование как фактор развития школьника……..41

Концепция литературного развития……..…….60

Современный урок литературы (проблемы и перспективы)……...85

Биография писателя в контексте общекультурного и литературного образования школьника…….116

Чтение как методическая проблема……..143

Создание мотивационной установки перед чтением и анализом художественного произведения на уроке……163

Школьный литературный анализ художественного произведения……..177

Технологии образования и литература как искусство слова……..……...238

Мониторинг литературного развития школьников..…….....258

От автора

Обращаясь в очередной раз к проблемам школьного литературного образования, нельзя не сказать, какой сложный период оно сегодня переживает.

Современная социокультурная ситуация, ключевые идеи стандартов второго поколения, содержательные и структурные изменения курса литературы требуют от учителя-словесника определенной филологической и методической переподготовки, осмысления и переосмысления многих теоретических и практических проблем методики преподавания литературы в школе, начиная с выбора концепций образования и заканчивая его технологиями.

В названии книги вместо понятия «обучение» употреблено понятие «преподавание». Это не случайно. Литература – предмет специфический и по-своему уникальный. Литература – это искусство сотворения Человека. Поэтому основная задача литературного образования видится не в обучении предмету, а в образовании отношения к Предмету, Человеку, Миру, Искусству. Литературное образование – это создание образа Человека культуры. Очевидно, что знаниецентриская парадигма сегодня уступает место культуросообразной. Любой учитель, а словесник тем более, является переводчиком с языка культуры на язык детства, и перевод этот должен быть таким, чтобы школьнику захотелось читать и размышлять о прочитанном.

Ни для кого не является секретом, что наши дети год от года становятся слепы и глухи к литературе как искусству слова. И от учителя зависит, чтобы ребёнок принял и полюбил предмет «литература». Нет мотивации, нет ответа на вопрос «Зачем и как учить?».

Несомненно, меняются подходы и отношение к главному вопросу методики – школьному литературному анализу. Избыточность знаний по разным областям (психологии, лингвистики, литературоведению, искусствоведению) подталкивает словесника к поиску и интерпретации разных контекстов художественного произведения. С одной стороны, это обогащает

школьный анализ новыми и интересными подходами (культурологическим, архетипическим, мифопоэтическим, интертекстуальным и др.). С другой стороны, учителю не мешает знать, что далеко не все контексты бывают необходимы для понимания смысла текста и не все могут быть посильны детям, тем более в средних классах. Не стоит забывать прекрасных образцов школьного литературного анализа М. Рыбниковой, Г. Гуковского, Н. Мещеряковой, М. Качурина, В. Маранцмана. К тому же инструментарий названных подходов (за исключением культурологического) относительно школьного применения недостаточно разработан.

Небесспорной является и проблема применения инновационных технологий на уроках литературы. Бум технологий буквально захлестывает образовательный процесс: мастерские, эвристика, развитие критического мышления, компьютерные технологии, личностно-ориентированное обучение и т.д. Но давайте задумаемся: возможно ли при помощи использования той или иной технологии вернуть книге ее маленького читателя?! Как часто простое «чтение вслух» волнует намного больше, чем применение схем, моделей, графиков и презентаций! К тому же большинство технологий придумано совсем не словесниками, а, например, математиками, физиками, биологами, и учителю литературы, прежде чем выбирать технологию, нужно хорошо подумать, насколько она природосообразна именно нашему предмету.

В последние годы усиленно обновляется терминологический аппарат методики преподавания литературы. В практику учителей активно входят новые для методики психологические, философские и литературоведческие понятия: авторское сознание, мироощущение, миропонимание, интертекстуальность, герменевтика, рефлексия, стратегии, метапредметность и многие другие. Процесс этот естественный и обоснован социокультурными факторами развития общества и сознания. Другое дело, что словеснику необходимо пользоваться новой терминологией осознанно. Так, например, рефлексия как этап урока – это самоанализ, а не просто вывод по изученному материалу. Новые термины, идеи и технологии могут сочетаться с

целостными системами и концепциями прошлого. Чувство здорового и здравого консерватизма еще никому не помешало в его движении вперед. Убеждена: только добротные знания уже накопленного методикой за долгие годы её существования и их беспристрастный анализ поможет учителю правильно сориентироваться в лавине современных знаний и технологий и найти свой, простой, ясный и вместе с тем волнующий путь к сердцу маленького читателя.

Пробудить интерес к чтению, зажечь сердца на уроке, разогнать мышление, создать условия для рефлексии и переживания – всё это сделать сегодня совсем не просто. Каким быть современному уроку литературы, как могут работать стратегии и приёмы читательского развития, как обновить содержание и инструментарий школьного анализа и интерпретации художественного текста, – обо всём этом размышляет автор этой книги.

Актуальные проблемы школьного литературного образования в контексте современной социокультурной ситуации

Ключевые слова: культурологическая парадигма; читательская установка; вербальный источник знаний; мировосприятие ребёнка; многомерная среда; стереотипы восприятия; потребительская культура; ценностные доминанты; суррогаты; «текст-конструктор»; субкультура; метазнание; стратегии; школьный литературный анализ.

Сегодня литературное образование школьников, оказавшись в критической ситуации кризиса, испытывает одновременно как позитивные, так и негативные влияния современной социокультурной ситуации. Его состояние можно охарактеризовать целым рядом самых противоречивых тенденций. С одной стороны, новые стандарты второго поколения заявляют о приоритете культурологической парадигмы в образовании, о превращении знаний в интеллектуальный и духовный фактор, что свидетельствует о нарастании процесса осмысления и глубокого пересмотра тактики и стратегии гуманитарного и прежде всего литературного образования школьников. С другой стороны, продолжается усиленное сокращение часов на литературу и русский язык. Способы проверки гуманитарных знаний в формате тестов, в которых заложена идея шаблона, единственно правильного ответа, или в формате диагностики PISA, инструментарий которой носит сугубо прагматический характер, усиленная технологизация образования и, наконец, ориентиры на стратегическую текстовую деятельность, – всё это никак не состыкуется с задачами литературы как учебного предмета: развитие литературного слуха и эстетического чувства ребёнка, его доверия к Миру, сердечности и духовной рефлексии. К тому же та система координат, в которой воспитывается сегодня современный школьник: ориентиры на успех, конкурентноспособность, деловые качества и набор компетенций – всё это

формирует у современных школьников утилитарно-потребительское и престижно-прагматическое отношение к литературе, что и способствует стереотипности читательского выбора и преобладанию антирефлексивной читательской установки. Пожалуй, ни один школьный предмет, за исключением предметов эстетического цикла (музыка, рисование), не переживал и не переживает столько трудных и спорных моментов, как литература. «Говоря о современном состоянии школьного литературного образования, впору употреблять военную терминологию. «Глухая оборона» – так можно представить положение предмета «Литература» в современном культурно-образовательном пространстве», – написал в своей недавней статье известный учёный-методист С.А. Зинин [5: 8].

Вызовы времени и вызовы нашей современности таковы, что каждому болеющему за свой предмет и неравнодушному словеснику необходимо осознать и понять суть тех изменений в социокультурной ситуации общества, которые оказались для литературы как для искусства слова не просто опасными, но и разрушительными.

Основным противоречием образования вообще и литературного, в частности, является противоречие между огромной скоростью накопления человечеством знаний и сравнительно низкой скоростью их обработки каждым отдельным человеком. Человек не может многое освоить, тем более ребёнок. Глубина освоения заменяется поверхностным, осколочным восприятием (учим «понемногу», «чему-нибудь и как-нибудь»). Знание блокирует понимание. Причём объём знаний неуклонно растёт с каждым годом, а цели, установки, подходы к обучению, способы обучения в основном остаются всё те же, что и несколько десятилетий назад.

Важнейшим феноменом социокультурной ситуации является смена интеллектуальных технологий освоения знания: книга – вербальный источник знаний заменяется визуальным – компьютером. Совсем недавно мы говорили о том, что дети стали мало читать, сегодня подрастает поколение, которое не читает художественных книг вообще, но листает журналы,

энциклопедии, справочники. Становится реальным вариант, что компьютер вытеснит книгу.

Глобальная информатизация общества изменила мировосприятие и мироощущение современного ребёнка; изменила саму суть отношений ребёнка с культурой, с искусством, с носителями культурной информации. Прежде всего изменились каналы передачи информации и культуры. Современная культурная ситуация связана и с кризисом «посредничества». Для современного общества характерен разрыв между поколениями. В этой связи обостряется проблема преемственности; возникает так называемый культурологический вакуум. Передача культуры перестала быть автоматизмом и стала проблемой («порвалась связь времен»), ибо производство культуры и ее передача, как оказалось, – разные деятельности. «Нарочито обучающая и воспитывающая» система не может являться по сути посреднической [25: 4]. Сегодня учитель или другой взрослый наставник перестали быть единственными посредниками в передаче культуры от поколения к поколению. Современный школьник может получить любую нужную ему информацию из других (информационных) источников. Он ориентирован на зрительный образ, поэтому вербальной коммуникации предпочитает визуальную. Поэтому на современного ребёнка становится влиять всё труднее и всё труднее удивлять его Словом.

Общение в контакте, происходящее в реальном времени, является чисто информативным, бытовым, в то время как письма, которые писались раньше (вспомним письма классиков или других великих деятелей, например, любимым женщинам), несомненно, являются фактом культуры и связью времён. Сама речь современного школьника стала быстрой, отрывистой, пестрящей иноязычной, сленговой лексикой. Язык классики, лексически и интонационно совсем другой, современному школьнику представляется почти иностранным.

Необходимо отметить, что всем ходом развития информационного общества задаётся чрезмерная формализация, которая проникает во все

сферы жизни, в том числе и в образование. И учитель, и школьник уже привыкли к таким понятиям, как «мониторинги», «индикаторы», «стандарты», «критерии», «контроль качества», «модели», «проекты», «образовательные продукты» и т.д. Нельзя не заметить, как подобный процесс упрощает, сужает сознание, огрубляет и примитивизирует восприятие, делает его более прагматичным.

Современный школьник растёт и развивается в многомерной информационной среде. Если люди моего поколения ещё узнавали о разных экзотических странах, невероятных событиях и чудесах из книг Жюля Верна, Майн Рида, Фенимора Купера, Даниэля Дефо и др., то сегодня Интернет предлагает ребёнку столько разнообразных впечатлений, красок и удивлений, что у него теряется эмоциональный отклик на художественные произведения прошлых веков. «Робинзон Крузо» и «Всадник без головы» кажутся ему просто «скучными историями». Видеокультура формирует стереотипы восприятия, через которые ребёнок уже начинает воспринимать весь окружающий мир (феи, например, воспринимаются только как vings и т.д.). Воображение ребёнка ограничивается стереотипами, перестаёт расширяться и функционировать самостоятельно. Это, кстати, приводит к тому, что художественное слово не рождает в сознании маленького читателя никаких картин или рождает неадекватные. Ребёнок не понимает художественный текст – и потому не принимает его. Однако есть вещи, которые не поддаются визуальному отображению. Это – сфера внутренних, душевных чувств, смятений и сомнений, сильных переживаний и сокровенных сердечных порывов человека. Это – та духовная ниша в душе человека, которую Интернет заполнить не может. Это под силу только книге. Интернет формирует потребительскую культуру, в то время как книга помогает прислушаться к себе, заглянуть в себя, поразмышлять о себе и, кто знает, может быть, узнать себя. Интернет – это внешний мир, книга – мир внутренний. Помочь понять это ребёнку – всё ещё в нашей власти.

Не вызывает никаких сомнений и то, что изменилась система ценностных ориентаций, многие нормы и принципы поведения школьника-подростка, его потребностно-мотивационная и эмоционально-волевая сфера, возрастная стратификация, что требует ответа на многие вопросы. В одной из своих статей, написанных почти 10 лет тому назад, В.Г. Маранцман называл целый ряд причин, осложняющих положение литературы в школе, среди которых важнейшей является «полная смена социальных и нравственных ориентиров, что «сломало точки опоры в сознании подрастающего поколения» [13: 21-24]. Образовавшиеся «пустоты» отчасти заполняет поток разнохарактерной, никем не контролируемой информации. Уже в раннем возрасте ребёнок развивается в контексте многих парадигм объяснения и понимания жизни, среди которых можно назвать такие, как барби, лунтики, аниме, адетки и многие другие. Современный учитель-словесник должен знать, что школьник-подросток ориентирован большей частью на западную культуру. Герои современного подростка – не герои классических книг, а герои сериалов («Звёздные войны», «Звёздный путь», «Теория большого взрыва» и др.), герои комиксов («человек летучая мышь», «человек-паук» и др.). Многие дети подражают этим героям, ориентируются на их символику, костюмы, манеру поведения, речь и т.д. Каждый возраст имеет свои концептуальные фигуры, знаки, костюмы, маски, роли. Крайне неоднородной является и молодёжная субкультура, включающая такие неформальные группировки, как «люберы», «экологисты», «хипхоперы», «рэперы», «байкеры», «эмо», «готы», «ботаники» и многие другие.

Читательская деятельность различных подростковых и молодёжных сообществ практически не изучена, но ясно, что все эти группы различаются по отношению к книжной культуре и культуре вообще. Общество потребления формирует целевую аудиторию. В разных культурных парадигмах формируются разные стереотипы восприятия мира, опирающиеся среди всего прочего и на суррогаты, которые всегда идут рядом с культурой. «Суррогаты – очень опасная вещь, потому что люди,

которые начинают свой культурный путь, легко принимают суррогаты за подлинные ценности» [11: 495]. Во всяком случае натиск субкультур сегодня настолько силён, что детская психика справляется с этим с большим трудом или не справляется. Причём взрослые, создатели этих культурных миров, конструируют, как правило, целую культурную среду (игрушки, журналы, календари, канцтовары и т.д.). Она в высшей степени субъектна, мобильна, агрессивна, манипулятивна и суггестивна. При помощи её формируется и определённый тип восприятия, ориентированный на «чужой» культурный контекст. И он приходит к ребёнку раньше. Дети играют и от игры идут к книге, но им нужны уже другие книги, не русские народные сказки и былины. Известно, что у человека существуют охранительные, ограничительные механизмы, так называемые «фильтры предпочтений», но они закладываются с детства, в том числе и чтением хороших и добрых детских книг. В условиях существования такого плюрализма субкультур необходимо искать и выбирать те ценностные доминанты и нравственные опоры, которые помогут соотнести поле мировых культурных смыслов, восприятие современного ребёнка, характер массовой субкультуры и корректировать эти отношения.

Кризис ценностей ведет к распадению «поля смыслообразования». Художественное слово как символ духа чаще всего обессмыслено и «опустошено». Осуществляется постоянная подмена ключевых слов культурно-исторического сознания нашего этноса «чужими» заимствованными или просто стилистически чужеродными словами, ставшими буквально «знаками» эпохи: имидж, бренд, пиар, элитный, эксклюзивный, позитивный, реальный, наезд, конкретный, беспредел, супер, классно, корпоратив и т.д. и т.п. Вместе с ними уходит духовная мысль и переживание, столь свойственные исконно русской речи. Мы уже не досчитываемся несколько сотен слов, а значит и понятий. Я уже писала о том, что на одном из своих последних выступлений Д.С. Лихачев на вопрос о словах, которые незаслуженно забыты, назвал три: «милосердие»,

«доброжелательность», «порядочность» [9]. Сегодня таких слов стало намного больше.

В принципе ни для кого не является секретом, что есть вещи, которые не вызывают у современных детей бурных эмоций (я имею в виду чтение классических произведений). Спор о том, читать или не читать классику, а если читать, то как, время от времени возобновляется и на страницах разных популярных изданий, и в Интернете, и на научных конференциях по проблемам преподавания литературы. С одной стороны, очевиден факт, что объём классики с каждым годом расширяется, а читателей её в школьной среде становится всё меньше и меньше. Всё труднее читать со школьниками большие эпические произведения, с которыми так повезло нашему поколению. Несбалансированность литературного материала в программах по литературе, постоянное сокращение часов на изучение литературы, неумение или нежелание самого учителя подать этот материал нетрадиционно, увлекательно, неожиданно, – всё это значительно ослабляет интерес школьника к чтению классического произведения. К тому же сегодня практически любой художественный текст может стать «текстом-стимулом» или «текстом-конструктором» в Интернете и может быть переписан или написан заново, несмотря на то что он фактически давно завершен автором. «Запускается сюжет, и каждый пользователь дописывает кусочек, и этот бесконечный червяк тянется и тянется. Получается джазовый джем-сейшн, когда исчезает традиционное понятие авторства…» [22: 76]. Разумеется, при этом классика переписывается на современный лад, и эпилог, скажем, «Войны и мира» или «Преступления и наказания», может быть совсем другим. Учителю-словеснику не мешает знать об этом «свободном творчестве» школьников и давать этому объективную оценку. Мы же продолжим предыдущую цитату из известной книги Умберто Эко «От Интернета к Гуттенбергу»: «Гипертекстуальный роман даёт нам свободу и творчество и будем надеяться, что эти уроки творчества займут место в школе будущего. Но написанный роман «Война и мир» подводит нас не к

бесконечным возможностям свободы, а к суровому закону неминуемости. Чтобы быть свободным, мы должны пройти урок жизни и смерти, и только одни книги способны передать нам это знание» [22: 79].

Работа с классическими текстами сегодня особенно трудна, т.к. она предполагает восстановление тех смыслов, оживление тех состояний души, из-за которых они когда-то создавались. Но мы обращаемся к прошлому, и это имеет смысл лишь в том случае, если мысль, высказанную кем-то, когда-то, мы понимаем как возможность актуального мышления человека XXI века. Необходимо взвешивать классическую литературу и современный тип сознания юного читателя. Если мы подойдём к классическому тексту не как к «мёртвому грузу учёности», а как к живому организму, в котором бьётся пульс живой мысли, тогда диалог читателя с автором состоится [19: 9]. А если брать во внимание известную мысль М.М. Бахтина, что «мёртвых смыслов» нет, что художественный смысл может «приращиваться» или «наращиваться», то это открывает возможность прочитать классическое произведение, написанное 100, 150, 200 лет тому назад, как своего рода послание, письмо, откровение автора далёкому потомку с учётом его личностных смыслов.

Сегодня на сцену вышел совсем иной герой, даже не такой, как вчера. Это – герой не книг, а сериалов («Теория большого взрыва», «Клиника»), японских аниме и др., герой, который изначально слаб, смешон, неуклюж, не может защитить девочку или женщину, инфантилен, избалован и не способен ни к каким достойным для мужчины поступкам. Но при этом он эгоистичен, ориентирован на себя и может только брать, брать и брать. Именно такой герой становится успешным героем «рынка». Встав во главу цепочки, эти люди становятся ещё более безжалостными и мстительными. Каких литературных героев может сегодня противопоставить подобному образу словесник? Какие ценности могут покорить и привлечь современного школьника в противовес названным?

Можно назвать и другие причины, осложняющие ситуацию с литературным образованием школьников: общее падение гуманистической культуры, понижение статуса гуманитарного знания, введение концентрического принципа изучения литературы, перегрузившего программы 9-х, 10-х классов, профилизация образования с последующей дискредитацией гуманитарных классов, попытка ввести литературное знание в систему шаблонов и др. Литература оказалась буквально втиснутой в ситуацию, при которой прежние реформы не дали благих результатов для дальнейшего развития этого предмета, а новые ещё далеко не осознаны учителем. Поэтому и сам учитель-словесник сегодня оказался в очень трудной ситуации. С одной стороны – усиление процессов взаимодействия принципов, представлений, разных картин реальности, действующих в разных науках, приоритет метазнания в образовании, натиск разных образовательных стратегий, с другой – опасность расщепления предмета литературы. И, наконец, с одной стороны – современный школьник с изменившимся типом мировосприятия и способов миропонимания, с другой – старые способы и методы обучения, система образования, запертая в рамках устаревших моделей. В этом противоречивом и одновременно диалогическом пространстве становится ясно, что предметная область «литературы» в школе как-то должна меняться и в содержательном, и в операциональном аспекте.

Список литературы

1. Антология гуманной педагогики. Толстой Л.Н. // Антология гуманной педагогики. – М., 1996.

2. Беленький Г.И. «Информпробежка» или изучение? // Литература в школе. – 2003. – № 9.

3. Гин А.А. Приёмы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя. – М., 2011.

4. Зинин С.А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. – М., 2004.

5. Зинин С.А. Школьный курс литературы в современном образовательном пространстве // Филологическая наука и школа: диалог и сотрудничество. Сборник трудов по материалам научно-методической конференции. – М., 2010.

6. Иная ментальность / В.И. Карасик, О.Г. Прохвачёва, Я.В. Зубкова, Э.В. Грабарова. – М., 2005.

7. Леонов С.А. Речевая деятельность на уроках литературы в старших классах: Методические приёмы творческого изучения литературы: Учебное пособие. – М., 1999.

8. Линский И.А. Традиции развития воспитания как области научного знания // Воспитание: современные парадигмы. – М., 2006.

9. Лихачёв Д.С. Русская культура. – СПб., 2007.

10. Лотман Ю.М. Воспитание души. – СПб., 2003.

11. Лотман Ю.М. Семиосфера. – СПб., 2000.

12. Ляпин С.Х. Концептология: к становлению подхода // Концепты. Научные труды Центроконцепта. Вып.1. – Архангельск, 1997.

13. Маранцман В.Г. Цели и структура курса литературы в школе // Литература в школе. – 2003. – № 4.

14. Мишлимович М.Я. Сочетание методических традиций и современных образовательных технологий в процессе руководства чтением школьника // Современные традиции в современном литературном и лингвистическом образовании. Сборник научных статей: В 2 т. Вып.9. Т.2. – М., 2010.

15. Пассов Е.И. Сорок лет спустя или сто одна методическая идея. – М., 2006.

16. Пранцова Г.В., Романичева Е.С. Современные стратегии чтения и понимания текста: учебное пособие. – М., 2011.

17. Романичева Е.С. Введение в методику обучения литературе: учеб. пособие. – М., 2012.

18. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. – М., 1963.

19. Сметанникова Н.Н. Стратегиальный подход к обучению чтению [междисциплинарные проблемы чтения и грамотности]. – М., 2005.

20. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: Опыт исследования. – М., 1997.

21. Тихомирова И.И. Психология детского чтения от А до Я: Методический словарь-справочник для библиотекарей. – М., 2004.

22. Эко Умберто «От Интернета к Гуттенбергу» / Чтение с листа, с экрана и на «слух»: опыт России и других стран: сборник материалов для руководителей программ по продвижению чтения / сост.: Е.Ю. Гениева, Ю.П. Мелентьева. – М., 2009.

23. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. – М., 2008.

24. Эльконин Б.Д. Психология развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2001.

25. Ямбург Е.А. Педагогический декамерон. – М., 2008.

Традиции и инновации
в школьном литературном образовании

Ключевые слова: инновации, новшества, традиции, технологии, метазнания, метапредметность, информационная среда, стратегии, установка, универсальные учебные действия.

В одной из книг известного отечественного методиста Ефима Пассова приведен такой пример: представим себе, что изобретена машина времени. Посадим в нее обыкновенного восьмиклассника средней школы и отправим в Пизанский университет XVIII века, где собрались выдающиеся математики Европы, чтобы посоревноваться в делении многозначных чисел. Цифры записаны в римской традиции (арабское исчисление пришло в Европу позже), и методов деления не существовало (ответ подбирался и проверялся обратным действием). Соревнование быстро завершается в пользу ученика. Он что – гений? Нет. У него просто есть другой метод деления – «уголком»!

Я привела этот пример не для того чтобы показать, как безвозвратно в прошлое уходит одно знание и на смену ему безраздельно приходит другое, а для того чтобы еще раз подумать над правдивостью древнего латинского изречения: «времена меняются, и мы меняемся вместе с ними»… Тем более что и этот пример – уже вчерашний день. Сегодня победил бы тот, кто проверил бы ответ на калькуляторе.

Нашей традиционной школе почти три столетия. Ее породила индустриализация конца XVII-начала XVIII века. Цели ее: научить читать, писать, считать, слушать, запоминать, выполнять задания, действовать по инструкциям, знать основы наук.

Так было и в XVIII веке, и в XIX. В XX веке с усложнением производства вырос и объем необходимого образования. Школе приходилось усложняться: увеличивался объем программ, количество учебных предметов, прибавлялись годы обучения (6-летки; 12 лет обучения). Но цели при этом

всегда оставались одни и те же. Поэтому и способы обучения практически не менялись. На рубеже XX-XXI вв. мы все стали свидетелями всеускоряющихся процессов глобализации и информатизации в науке, экономике, образовании, социальной сфере. Благодаря развитию информационных технологий родились новые реалии, в которых мы можем общаться, видеть друг друга, спорить, влиять друг на друга, находясь в разных концах земного шара. Мы замечаем, что сегодня стало куда труднее управлять мнением и мироощущением детей, живущих в огромном информационном пространстве. Сегодня человек обречен учиться всю жизнь, т.к. знания меняются каждые два-три года и потребность в новой информации возрастает. Да что знания! Мир меняется на глазах! Во всем мире пишущих людей остается все меньше и меньше: молодое поколение перешло от ручки к клавиатуре. Уже есть технические приспособления, распознающие речь, и можно наговаривать текст компьютеру – тот сам проверит ошибки. Когда это станет массовым явлением, отпадет проблема грамотного письма: уйдет, например, (а в США уже ушло) чистописание. С появлением и развитием «умной техники» меняется восприятие жизни, даже мироощущение. Так, например, когда-то основной функцией образования было воспроизводство культуры общества, передача культуры следующему поколению. В школе эта функция решалась практически одним способом передачи: от взрослого к ребенку; через слово, через живое общение. Сегодня мы все понимаем, что канал передачи от взрослого к ребенку нарушен: он заменяется другими каналами, а значит и другими способами передачи, более рациональными, прагматичными: через социальные сети компьютера, через ТВ, через смски и т.д. Поэтому и сама информация теряет эстетический и эмоциональный компонент (не от души идет, а от бездушной машины). По словам Ю.М. Лотмана, «очевидно то, что в короткие, очевидно, ничтожные сроки, человечеству предстоит пережить не только смену привычных форм техники и быта, но и значительные перемены психологии личности – не только решение одних проблем, но и рождение других, может

быть, значительно более трудных. И к этому надо быть готовым. Нам еще предстоит научиться жить в непривычном для нас мире, мире быстро меняющемся, по сравнению с которым динамичный XX век покажется уютно неподвижным» [4].

Итак, на рубеже XX-XXI вв. образование в России вошло в стадию «высокой неопределенности». С одной стороны, демонтируется старая система образования и система ценностей, с другой – не выстроены внятно содержание и форматы нового образования, которые бы в новой ситуации могли решать задачи развития ребенка. Причем кризис образования не является исключением для России; он имеет общецивилизационную природу, а все развитые страны с той и ли иной степенью остроты его переживают.

В сложившихся социальных условиях учителя и образовательные учреждения по-разному реагируют на происходящие изменения. Одни из них, не анализируя результаты своей деятельности, ориентируются на то, что было и не спешат меняться. Другие, напротив, стремятся опередить события, начиная инновационную деятельность без объективного анализа и рефлексии. Третьи идут путём обновления «старого», в процессе которого мы узнаём, что старое совсем не есть устаревшее, а известное – совсем не так уж известно. Потребность новизны и самообновления – это закон существования культуры и бытия. Оппозиция старого и нового существовала всегда, и это является необходимым условием любого развития. Проблема заключается в другом: должна ли под напором необходимых изменений в образовании отступать сегодня область традиций и авторитета?

Инновации и традиции – две стороны развития культуры образования. Само понятие «инноватика» (от лат. Innovatis – innovus –новый) появилось более ста лет назад и трактуется как нововведение – внедрение нового в существующий процесс. Известно, что инновационной считается педагогическая деятельность, осуществляемая на базе экспериментальных школ [9]. Это, например, индивидуальные, оригинальные подходы к

обучению, которые может предложить то или иное учебное заведение: например, режим обучения и условие обучения (воскресные школы, погружение, дистанционное обучение); необычное взаимодействие с учеником (проблемная группа, лаборатория, исследовательская группа); практическая ориентация обучения (взаимодействие с вузами на уровне профессионального обучения); модернизация материально-технической базы (электронная библиотека, авторские программы и учебники); оригинальные формы организации учебного процесса, основанные на инновационных идеях (идея опоры, идея укрупнения блоков, идея перспективы, идея самоуправления, идея портфолио, идея погружения и др.) Можно привести пример существующих инновационных учебных систем: Вальдорфская система обучения Штейнера, школа радости Амонашвили; адаптивная школа Ямбурга, школа диалога культур Библера, школа погружения Щетинина, оргдеятельностная система Щедровицкого.

Ключевой идеей современности является идея обучать не конкретным знаниям, а способам эффективного и самостоятельного их освоения, способам действия со знаниями, действия на границах разных знаний, действия в нестандартных ситуациях, уметь решать открытые задачи, уметь прогнозировать, быстро ориентироваться, брать в руки инициативу, уметь действовать в пространстве вариантов, одним словом, необходимо запустить проект «человек мобильный, «человек функциональный», тот, который способен к быстрым модернизационным изменениям. Эти сценарные варианты проектов западного образования. Для их реализации необходимы инновационные технологии. Поэтому наиболее востребованными являются сегодня, а если не являются, то будут являться инновационными, технологии РКМ (развитие критического мышления), эвристического обучения А. Хуторского, технологии ТРИЗ и некоторые др. Как на эти потребности времени будет реагировать такой уникальный в эмоциональном, духовном и эстетическом отношении предмет, как «литература»? Готов ли словесник, умеющий словом зажечь сердце ребёнка, к новой молчаливой позиции

тьютера на уроке? Каково соотношение инноваций и традиций в контексте литературного образования и развития школьников?

Как известно, оппозиция старого и нового существовала всегда, и это является необходимым условием развития. Но это порождает и определённые противоречия.

Безусловно, и сам интерес к инновациям, и участие в них стимулирует любую педагогическую инициативу, зовет к поиску; инновационная деятельность приводит к расширению спектра методов и приемов работы, обогащает методический инструментарий учителя. И учителю, чтобы не «закиснуть» полезно осваивать что-то новое. Однако при этом необходимо объективно анализировать свою деятельность. Именно методический такт и разум учителя обеспечат ему плодотворность деятельности. Так в чем же должен проявляться этот разум, применительно к заявленной проблеме? Обозначим несколько ключевых моментов.

Далеко не всегда то новое, что предлагается, является лучшим. В этом отношении самый надежный путь – сделать наблюдения над последствиями того, что уже было предпринято когда-то (но не получилось) или попытаться спрогнозировать последствия того, что делаешь сейчас. Порой стремление к новизне приводит к легковесности суждений, примитивизирует художественный смысл. Так, например, интегрируя такие научные области, как литературу и физику, словесник в процессе чтения романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» предлагает учащимся выяснить, о каком физическом явлении идёт речь в отрывке:

Татьяна пред окном стояла,
На стёкла хладные дыша,
Задумавшись, моя душа,
Прелестным пальчиком писала
На отуманенном стекле
Заветный вензель О да Е.

В таких случаях серьёзное глубокое исследование художественного текста, его проникновенное восприятие подменяется «сенсационными открытиями», никак не связанными с литературой. Одним словом, где выбор – там и ответственность. Именно это понятие становится сегодня ключевым в ситуациях неопределенности.

Расширение иформационной среды в школе есть реальность, и реальность неизбежная. Речь идет не о том, чтобы остановить процесс взаимоотношений ребенка и техники на уроке, а о том, чтобы ребенок не стал ее рабом! Если это компьютер или интерактивная доска, то они должны поставить перед ребенком новые интересные задачи; открыть перед ним какие-то альтернативы, возможность для творчества или собственного открытия. Директор одной из московских школ, где в каждом классе висят интерактивные доски, рассказал, как он увидел поразительно точное оправданное использование компьютера и интерактивной доски на уроке литературы в начальной школе. Ученики изучали рассказ Л. Толстого «Косточка». Поставив перед детьми вопрос, о чем этот рассказ, учитель получил стандартный ответ, о том, что воровать плохо. Тогда весь текст был размещен на доске, и, получив ответ, учитель убрал из текста все «лишнее» и оставил четыре предложения, которые и дают именно такой ответ (ребенок съел потихоньку сливы, а родители вывели его на чистую воду). «Зачем же тогда писателю понадобилось столько дополнительного текста для изложения этой простой истории?» – спросил учитель и вызвал недоумение и удивление учащихся. Затем он начал добавлять на доску слово за словом, предложение за предложением, каждый раз обсуждая смысл прочитанного. В итоге, когда весь рассказ был выставлен, дети увидели, что он совсем не о том, что воровать плохо, а о глубоких и серьёзных отношениях взрослых и детей: о чувстве стыда, о мудрости взрослых, о важности отцова урока, который, наверняка, запомнится сыну на всю жизнь. Тем самым смысл расширился и углубился.

В этом аспекте важно думать о том, чтобы не произошло противостояние техники и художественного произведения – важнейшего эстетического предмета изучения на уроке литературы. Культура именно в том и состоит, чтобы создать гармонию усилий человека. По словам Ю.М. Лотмана, «Создавая новые технические возможности, мы не можем не думать…о руках, разуме и сердце того, кто будет этой техникой управлять» [46: 245]. Поэтому, если есть возможность даже в процессе той или иной инновации воздействовать на душу ребенка, воспользуемся этим. В свой книге «Педагогический декамерон» Е.А. Ямбург делится своими соображениями по поводу столь распространившейся в обучении проектной технологии, которая ставит учащихся в исследовательскую позицию: «… я долго думал над тем, что же всё-таки при всех неоспоримых достоинствах этого метода меня в нём смущает. А беспокоит вот что: подчёркнуто технократический, прагматический подход к формированию личности молодого человека. В современных условиях вполне возможно осуществить любой проект, не выходя из дома. Достаточно научиться ориентироваться в сетях Интернета, овладеть навыками обработки и компоновки информации. Но при этом проект он мало затрагивает эмоциональную сферу личности, не рождает сильной, пропущенной через сердце привязанности к культуре» [10: 192]. И далее автор книги говорит о духовной эффективности долгосрочных проектов (а не к следующему уроку!), которые включают прямое общение с интересными людьми, чтение, волшебные встречи, репетиции и обязательный практический выход проекта, например, спектакль. Проект должен быть не ради игры ума, получения нужной информации, а ради преображения самого человека, облагораживания его души. Такой проект рождается постепенно и является сотворённым энергией многих учащихся, а не одного компьютера.

Инновации и новшества опасны тем, что заставляют учителя нередко стремиться к внешним эффектам в ущерб главным смыслам образования. И опять отрывок из книги Ямбурга: «Босая, простоволосая учительница

начальных классов входит к детям в образе Алёнушки, чтобы вместе с ними попечалиться о трагической судьбе братца Иванушки. Другая … обличается в костюм Бабы-Яги и влетает в класс на метле. Одним словом, в гостях у сказки. Юные и молодящиеся англичанки, клонированные с Мери Поппинс, скачущие в отложных белых воротниках с зонтиками среди детей… Я не против стимулирования познавательной деятельности учащихся, в том числе и при помощи игровых приёмов. Но превращать уроки в беспрестанный капустник, играть до умопомрачения – не значит ли это искусственно тормозить развитие ребёнка?

Убеждён, при всём том, что меняется время, модернизируется образование и т.д., не стоит опускаться до дешёвых эффектов и дурной театральности» [10].

Учителю не мешает знать: частенько то, что декларируется как новшество, таковым не является, а имеет свой опыт, накопленный педагогической и методической мыслью, но сегодня либо забытый, либо отодвинутый в сторону из-за кажущейся архаичности и несовременности. Примеры могут быть самые неожиданные. Например, просматривая «Педагогические техники» Анатолия Гина (технология ТРИЗ), встречаем приём «демонстрации профессионального уровня». Читаем методику проведения приёма: «учитель показывает свой пример выполнения задания» [2: 11]. Что же тут нового? В книге Л.Н. Толстого «Ясная поляна» находим главу «Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?» Писатель рассказывает, как он «нечаянно попал на настоящий приём» [1: 112]:

<…>

«В числе неосуществимых мечтаний мне всегда представлялся ряд не то повестей, не то картин, написанных на пословицы.

<…>

– Ну-ка, напишите, кто на пословицу, - сказал я.

<…>

– Да её как напишешь? – сказал Федька, и все другие вдруг отшатнулись, убедившись, что это дело не по их силам»…

«Ты сам напиши, – сказал мне кто-то.

… я взял перо и чернильницу и стал писать.

– Ну, – сказал я, – кто лучше напишет, и я с вами» [1: 113].

Таким образом, попадая в контекст современности, традиция оживает, нередко раскрывая какой-то ранее неизвестный смысл.

Ещё один пример. Традиционно первый этап урока всегда назывался «оргмоментом». Время не отменило этого этапа, но называть его стали по-новому: «вызов», «индуктор», «мотивация». На самом деле, под всеми этими названиями подразумевается создание установки на восприятие материала, той самой установки, о которой так много говорил и писал В.Г. Маранцман. В этом аспекте чрезвычайно актуальным является создание установки на чтение произведения.

Сегодня мы много говорим и пишем о чтении: о его кризисе, проблемах, стратегиях, технологиях и т.д. Что в решении этой проблемы является традицией, а что можно считать новшеством? К методическим традициям следует отнести:

– изучение читательских интересов школьников (анкетирование, беседы, сочинения по личным впечатлениям);

– внеклассное чтение;

– чтение вслух на уроке;

– художественное рассказывание произведения (дарение своего читательского опыта);

– аннотация на книгу [6].

А что же может быть новшеством? Особая организация предкоммуникативной фазы общения с книгой, фазы предчтения.

В том информационном пространстве, в котором мы все находимся, ситуация с выбором книги резко меняется. Как? Новые книги широко рекламируются! Дети, живущие в открытом информационном пространстве,

встречаются с книгой задолго до её прочтения. Так рождаются и создаются тексты-бренды, которые уже до чтения получают у подростка высокую оценку. Поэтому так важно именно до чтения скорректировать читательскую доминанту ребёнка. Возможно, может помочь обращение учителя к системе рекламы и к её приёмам воздействия («к вещи» – объекту, «к человеку», «к обществу»). Изучив стратегию рекламы и применяя её в классе, учитель может либо создать положительный имидж книге и мотивировать её чтение, либо перевести внимание ребёнка на другую книгу. Это – инновационный приём обучения. Учитель заранее, по сути, всей своей работой должен вырабатывать критерии отбора, т.е. учить, что читать. Если сегодня все подростки читают «Дневной дозор», «Ночной дозор» и «Сумерки», то задолго до этого, в 5-6 классах, они уже должны получить какие-то представления о поэтике страшного и о природе фантастики на изучении произведений устного народного творчества (былички) и русской классики (произведения В. Жуковского, Н. Гоголя, А. Толстого, И. Тургенева). Важно показать, что литературная фантастика имеет фольклорные источники (легенды, былички, бывальщины). Пусть дети узнают, как в сознании народа зарождались представления о чудесном и сверхъестественном и как это воплощалось потом в литературном тексте. Соединить новое, неклассическое, с классическим, поставить рядом на уроке – это тоже будет инновация, и она будет решать нравственную и эстетическую задачу.

Образование одновременно и консервативно, и революционно, поскольку передача традиций и обновление – два органично связанных между собой процесса. Тут необходим баланс. Перекос в ту или иную сторону чреват неприятностями [10: 235]. Как его увидеть и удержать? К сожалению, сделать это бывает трудно. Раскроем эту мысль на конкретном примере. В последнее время достаточно много стали говорить о проблемах детского чтения. Некоторые учёные да и учителя понимают чтение как технологию получения информации из печатного или экранного текста, для большей эффективности которой можно использовать «техники чтения»,

«стратегии чтения» с целью преодоления «функциональной безграмотности» школьников [7]. Сами по себе приёмы текстовой деятельности (графики, схемы, таблицы, инструкции и др.) интересны, разнообразны, не дают ребёнку скучать на уроке и нравятся учителям. Однако, нацеливая детей на вычленение основной мысли текста, определение темы, установление логики сообщения, формулировку идеи и т.д., – вся эта деятельность исключает духовный, нравственный, душевный контакт ребёнка с художественным произведением и сердечный разговор с его автором. Налицо две модели чтения: западная, основанная в основном на прагматическом, рациональном отношении к тексту, и российская, направленная на развитие творческого, эмоционального и духовного потенциала ребёнка, его внутреннего мира. Первая модель оказалась более доступной учителям (пособия по технологиям, Интернет). Вторая связана с богатейшим опытом приобщения ребёнка к чтению в России, с традициями русской культуры, накопленными буквально веками и локализованными в книгах, часто недоступных сегодня учителям-практикам (К. Ушинский, Л. Толстой, С. Абакумов, Н. Рубакин, Л. Беленькая, В. Левин и др.) [8]. И только при внимательном изучении и объективном анализе того и другого опыта можно поставить дело так, что эти модели будут не противоречить, а обогащать друг друга.

Одним словом, инновации дают нам динамику мысли и открывают (при разумном отношении к ним) динамику жизни. Потребность новизны, потребность самообновления – это «механизм культуры», это «закон её существования» [5: 501]. Но и такая её функция, как «самонакопление», или «память», всегда придавала ей некоторую упорядоченность и стабильность. Традиции ценны своей надёжностью. Открытость современной методики преподавания всему новому не исключает принцип «золотого сечения» – устойчивого равновесия между сохранением традиций и научным, объективным осмыслением тех открытий, которые рождаются временем. Сохраняя единство памяти, оставаясь самой собой, с одной стороны, и постоянно обновляясь, впитывая и перерабатывая новую информацию – это

взаимное напряжение двух тенденций и представляется исходными аксиомами для понимания той ситуации, которая сегодня складывается в методике преподавания литературы.

Список литературы

1. Антология гуманной педагогики. Толстой Л.Н. /Антология гуманной педагогики. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996.

2. Гин А.А. Приёмы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя. – 10-е изд. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2011.

3. Лихачёв Д.С. Русская культура. – СПб.: Искусство, 2007.

4. Лотман Ю.М. Воспитание души. – СПб.: «Искусство» – СПБ», 2003.

5. Лотман Ю.М. Семиосфера. – СПб.: «Искусство» – СПБ», 2000.

6. Мишлимович М.Я. Сочетание методических традиций и современных образовательных технологий в процессе руководства чтением школьника // Современные традиции в современном литературном и лингвистическом образовании. Сборник научных статей: В 2 т. Вып.9. Т.2. – М.: МПГИ, 2010.

7. Сметанникова Н.Н. Стратегиальный подход к обучению чтению (междисциплинарные проблемы чтения и грамотности). – М.: Школьная библиотека, 2005.

8. Тихомирова И.И. Психология детского чтения от А до Я: Методический словарь-справочник для библиотекарей. – М.: Школьная библиотека, 2004.

9. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.

10. Ямбург Е.А. Педагогический декамерон. – М.: Дрофа, 2008.

Литература как искусство слова и учебный предмет

Ключевые слова: читательский опыт, литературное развитие, ценности, ценностные конструкты, эмоции, эмпатия, рефлексия, смысл, смыслообразование, децентрация, метапредметность, системно-деятельностный подход, Интернет-пространство, фан-фикшн, манга, мем, фандомы, косплей, креализованный текст.

Литература – один из немногих предметов, который сопровождает ребенка на протяжении всей школьной жизни. Ещё не так давно считающийся важнейшим для развития и становления личности школьника, сегодня он терпит поражение под натиском визуальных и интерактивных каналов информационной коммуникации. Поэтому очень важно осмыслить содержание функциональности литературы как учебного предмета, его значение и место в школьном образовании.

Литература как интерпретатор человеческого опыта способна стать одной из основных детерминант, пробуждающих и развивающих внутренние силы подрастающего человека. Выявляя скрытые в тексте смыслы, читатель приобретает опыт. Читательский опыт – это то пространство, где зарождается само желание мыслить, говорить, решать проблему, создавать, где возникает импульс для переживания со-творчества, думания, размышления. Это пространство читательского опыта, в котором и осуществляется литературное развитие читателя-школьника. Если принять во внимание, что любой классический текст – это воплощение культурного сознания нации и эпохи, то классику надо понимать как культурный и духовный дар одного поколения другому, как встречу различных духовных вселенных. Художественное произведение как феномен культуры есть средоточие всех (социальных, духовных, эмоциональных, нравственных, эстетических) смыслов человеческого бытия. Благодаря безграничным возможностям слова литература вбирает в себя элементы художественного содержания любого

искусства. «Литературе доступно всё, что доступно слову, а слову доступно всё, что доступно человеческой мысли и чувству» [1: 313].

Таким образом, чтение – это своеобразный акт познания Мира и Человека. В художественном произведении запечатлеваются практически все константы бытия, его фундаментальные свойства. Это такие вселенские и природные универсалии, как хаос и космос, жизнь и смерть, движение и неподвижность, свет и тьма и т.д. Все это составляет комплекс онтологических тем искусства. Но представления о мироустройстве и образы мироустройства только тогда могут «присваиваться», когда они имеют эмоционально-ценностную основу, иными словами, «аффективный компонент», который формируется на основе приятия мира, доверия к миру, переживания доброты, сопричастности миру. Язык литературы – это язык ценностей. Антропологический аспект художественной литературы включает в себя духовные начала человеческого бытия с их антиномиями (отчужденность и причастность, гордыня и смирение, греховность и праведность, созидание и разрушение, милосердие и жестокость). Названные бытийные начала, приходя в искусство, составляют богатый и многоплановый комплекс «вечных тем», многие из которых архетипичны. В этом своем обращении к «вечным темам» искусство оказывается сродным онтологически ориентированной философии и антропологии. Многие мыслители XX-го века утверждают, что поэзия относится к другим искусствам, как метафизика к науке, что она, будучи средоточием межличностного понимания, близка философии. В художественном произведении возможно с большей яркостью, чем в других видах текста, проявляется концептуальная деятельность сознания, выступающего посредником между языком и действительностью. Причем, осваивая человеческое сознание, художественная литература, по словам В.А. Грехнева, «укрупняет стихию мысли писателя, неотразимо притягивает мысль, но мысль, не охлажденную и не отрешенную от переживания и оценки, а насквозь пронизанную ими». [5: 13-14]. Наука бесстрастна, а

искусство – это живая человеческая страсть, страсть художника, автора творения. Воплощённая в художественном тексте и пульсирующая в каждой его клеточке, она передаёт тексту «способность изменять модель мира в сознании получателя» [12: 100]. Неизвестно, как насчёт жизненного опыта, но то, что чтение расширяет сознание человека, развивает интуитивные каналы общения человека с Миром, бесспорно. Художника (писателя) всегда интересует не столько «эмпирическая поверхность (чисто единичное, случайное), сколько глубина. Ему присущи прозрение сущностей, проникновение в них» [14: 51].

Преимущество литературы перед другими предметами заключается в том, что она утончает душевный мир человека, развивает систему эмоциональных состояний и чувств, эмпатийность. «Язык искусства в том и состоит, что он обращен к интимному самопониманию всех и каждого» [3: 241]. В процессе чтения чувства человека интериоризируются, углубляются. Испытывая состояние особой одухотворённости, читатель может ощутить потребность нести радость и доверие миру, людям, а значит почувствовать мир и в своей собственной душе. Не случайно Л.С. Выготский писал: «Искусство есть важнейшее средоточие всех биологических и социальных процессов личности в обществе; оно есть способ уравновешивания отношений человека с миром в самые критические и ответственные моменты жизни» [2: 250].

Коренясь в чувственном мире, литература развивает его и воспитывает. По словам Ю.М. Лотмана, «…именно литература несёт в школе основную долю того, что важнейшего и вместе с тем очень трудного дела, которое мы называем воспитанием души» [10: 159]. Однако воспитательная функция литературы осуществляется особым, присущим лишь искусству, эстетическим способом – силой воздействия художественного образа. В основе художественного переживания лежит образность. Процесс постижения искусства слова – своеобразный душевный процесс, который

осуществляется «от образа к идее, а от идеи к углублённой эмоции» (Л.С. Выготский). И в этом смысле эстетическое сближается с этическим.

Если рассматривать роль литературы в контексте общего развития личности, то необходимо акцентировать внимание на том общем, что объединяет науку о литературе и саму литературу в плане их взаимодействия с читательским сознанием и воздействия на читателя. Ещё Д.С. Лихачёв говорил, что в литературоведении есть одна сторона, которая отличает его от многих других наук. «Это сторона – этическая. И дело не в том, что литературоведение изучает этическую проблематику литературы (хотя это делается недостаточно). Литературоведение, если оно охватывает широкий материал, имеет очень большое воспитательное значение…» [9: 190]. Интересно замечание Д.С. Лихачёва о том, что эстетическая восприимчивость читателя, которую крайне необходимо развивать, – это «громадной важности общественное чувство», которое, в свою очередь, развивает в человеке «восприимчивость к интеллектуальной жизни», т.е. интеллигентность [9: 191]. Задача литературы, по мнению учёного, «открывать человека в человеке совпадает с задачей литературоведения открывать литературу в литературе» [9: 191]. Со словами Д.С. Лихачёва перекликаются мысли Ю.М. Лотмана: «Гуманитарные науки существуют для того, чтобы обеспечить человечеству непрерывную этическую память, <…>, без которой оно не выживет. Гуманитарные знания органически связаны с совестью» [10: 230].

Специфичность воздействия литературы на личность еще и в том, что жизненно важные смыслы в ней почти всегда (если это настоящее искусство) соотносятся с особой сферой (психологи называют ее по-разному: нравственно-ценностная, ценностно-смысловая, духовная и т.д.), которая обращена к предельным вопросам бытия. И в этом плане смыслы предстают уже отнюдь не факультативными, оттеняющими деятельность образованиями, а выражающими предельные смыслы жизни. Поэтому в процессе общения с художественным текстом новый импульс получает не

просто смысловая, а ценностно-смысловая сфера ребенка, которая определяет степень «человеческого в человеке», его духовность. В этой связи мы считаем, что главными новообразованиями (которые формируются в ходе изучения предмета «литература») развития являются смыслообразование и децентрация, т.е. свойство понимать другое сознание, другую культуру, другое мировоззрение, другую эпоху и сосуществовать с ними на принципах диалога и терпимости.

Ценностные конструкты представляют собой довольно сложные психологические образования. Трудность передачи их заключается в невозможности прямой трансляции в психику ребёнка. Для этого необходимо раскрепостить немалые запасы внутриорганизменной «живой энергии», используя интеллектуальные и творческие ресурсы самой личности. Это может осуществляться лишь в атмосфере поиска, самостоятельных усилий, открытия, рефлексии. Ценности должны быть пережиты и осознаны как личностно значимые. С этой точки зрения «литература» – один из немногих школьных предметов, развивающих внутренний мир ребёнка, формирующих рефлексивное сознание.

Содержательными компонентами предмета «литература» всегда принято было считать: освоение и накопление литературных знаний, умений и навыков; развитие литературных способностей, реализующихся в ведущем типе деятельности на определённом этапе литературного развития и, наконец, развитие ряда компетенций, закреплённых в документах предыдущих стандартов. Сегодня системообразующими компонентами предмета являются универсальные учебные действия и результаты образования [13].

Однако будем честны: литературу как школьный предмет не могут удовлетворить рамки только системно-деятельностного подхода. Само содержание предмета неизмеримо шире и глубже внешней деятельности, потому что предполагает развитие внутренних механизмов сознания. Словесник учит думать, чувствовать, переживать, рефлексировать. Результатами же такого духовного роста могут стать жизненные ориентиры

школьника, складывающиеся постепенно и формирующие интеллектуальный и ценностный мир человека. Приобщение школьника к литературе всегда предполагает встречу сознаний, авторского и читательского, которая может быть не только согласием, но и началом спора. Чтобы встреча состоялась, она нуждается в субъекте. По мысли Н. Гартмана, произведение искусства как эстетический объект «всегда наличествует и ждет такого момента, когда созреет воспринимающее сознание»; оно «нуждается в понимающем и узнающем сознании, которое может явиться, а быть явленным оно может быть только для адекватного созерцателя» [4: 143]. Задача читателя не в том, чтобы утвердить собственное, а в том, чтобы угадать авторское. Таким образом, «коммуникативное событие» – это не присвоение, а восхождение к смыслу. Эффект художественного смысла авторского сознания подобен «смерчу»: «Он втягивает читательское сознание внутрь себя и вынуждает «сердцем взлететь» (А.С. Пушкин). Вот этот факт проявления сознания (или осознания) и позволяет обычное существование человека превратить в бытие.

В то же время будем иметь в виду, что сознание человека инерционно, имеет свои тормозящие характеристики (трансформация сознательных действий в навыки, автоматизм, стереотипы, штампы) и не так просто и легко поддается расширению и перестройке. «Понимающим» сознание читателя должно стать, а не является наличным. Одной из важнейших задач школьного предмета «литература» является развитие художественного сознания читателя-школьника. Под художественным сознанием понимается «то внутреннее психологическое условие, которое опосредует воздействие искусства на личность» [6: 89–90.]. Развитие художественного сознания школьника-читателя – одна из важнейших задач предмета «литература».

Расширение предметной области литературы происходило и за счёт концептуального включения в неё область искусства (В.Г. Маранцман). Ребёнок, чутко воспринимающий художественное слово, будет непременно открыт и для общения с другими видами искусств. Подобное расширение

может осуществляться при помощи подключения других предметных знаний: философии, психологии, истории, культурологии, этнопсихологии, лингвокультурологии и др. В стандартах второго поколения эта идея формулируется как метапредметность. Метапредметность – это выявление и установление внутренних связей между знаниями, фактами, законами, науками, предметами на основе общего знания (первосмысла). Метапредметный подход – это непрерывное движение к фундаментальным узловым образам, понятиям, концептам: число, слово, дерево, город, колокол, икона, земля, камень, дом, сердце, мгновение, день, век, год, минута, добро, зло и т.д. Изучение этих объектов происходит на пересечении истории, литературы, географии, естествознания, языка и др. наук. Суть такого подхода – построение многоуровневой системы постижения ключевых понятий в аспекте предмета «литература» на связях, пересечениях, параллелях, ассоциациях и т.д. Целью его является развитие системного мышления, позволяющего воспринимать мир в его объективной полноте и сложных взаимосвязях.

Ещё одной важнейшей составляющей предмета «литература» сегодня является категория смысла. В российской культуре и российском сознании поиск смысла всегда являлся главной ценностной ориентацией. Обладание смыслом – это основная характеристика нашего сознания. Смысл играет ключевую роль в понимании мира, жизни, культурных ценностей, себя. Утрата смысла связана с утратой духовного центра. В этом плане смысл связан с экзистенциальной проблематикой человеческого бытия. «Смысл есть не что иное как отношения, указания на то, в связи с чем, в контексте чего данный поведенческий паттерн оказывается значим» [8: 26]. Какое отношение имеет к литературе вроде бы философское и психологическое наполнение термина «смысл»? Художественное воплощение смысла, придание ему художественной формы переводит его в иную форму существования, делая его содержанием искусства. Смыслообразование – важнейшая функция художественного произведения. Причём

художественный текст является не только «конденсатором культурной памяти» человечества, но и «генератором новых смыслов» [11: 162]. Создаваемое текстом вокруг себя смысловое пространство вступает в определённые отношения с культурной памятью, традицией, отложившейся в сознании читательской аудитории. Художественный текст разбивает грани своего времени. И в последующих веках может жить ещё более интенсивной жизнью, чем в своей современности. В процессе всей своей жизни художественный смысл может обогащаться. Именно благодаря этому художественное произведение нередко перерастает то, чем оно было только в свою эпоху. В каждой культуре заложены огромные смысловые возможности, которые остались нераскрытыми или не осознанными данной культурой. Встретившись с другим смыслом, этот смысл раскроет свои глубины. Осуществляется процесс «смыслопорождения» в сознании читателя, благодаря которому могут произойти впоследствии или сейчас изменения в ценностно-смысловых ориентирах человека. Смысл не может менять физические, материальные и другие явления, он не может действовать как материальная сила. Его развивающая функция – в другом. Он сам сильнее всякой силы может менять смысл события и действительности, не меняя ничего в их бытийном составе. Всё остается, как было, но приобретает совершенно иной смысл. Происходит как бы смысловое преображение. Встреча с многоосмысленностью художественного текста, несомненно, расширяет сознание ребенка и может привести к созданию новых личностных конструктов, в которых тот воспринимает окружающий мир.

И еще одна сторона проблемы смысла важна для нас в контексте предмета «литература». «Если взглянуть на жизнь сознания, – пишет А.Н. Леонтьев, – на его динамическое состояние, то, пожалуй, главное противоречие как раз и есть несовпадение того, что я называю значением, т.е. общественно-историческим опытом, опредмеченным в орудиях труда, социальных нормах, ценностях и понятиях языка (того, что усвоено), и того,

что я называю «значением для меня», **личностным смыслом** (означаемого или означенного) явления» [7: 236-237]. Личностный смысл не тождествен абстрактной значимости объектов или явлений, отражающейся в их эмоциональном переживании. За эмоциональным переживанием факта значимости следует вопрос, какова связь данного объекта или явления с основными реалиями моей жизни. Ведь самое главное, чтобы художественный мир произведения в сознании юного читателя строился не только и не столько как мир знаемый (чаще всего именно этого добивается учитель), а мир значимый для него самого. Личностный смысл – «пробуждающий» и «настраивающий» фактор в процессе восприятия и чтения художественного произведения. Кроме этого, личностный смысл – это сильнейший мотивирующий фактор, который может привести ребёнка в литературу и сделать его читателем.

Современное молодое поколение занято сегодня активным поиском себя. Но ищет оно себя в основном в Интернет-пространстве, куда классическая литература введена, но так, что обычный школьник на этих сайтах, как правило, не бывает. Как литература может стать сегодня востребованной? Как она может осуществлять потребность у молодого поколения в поиске себя? Необходимо менять представление о литературе в массовом сознании подростков как о сложном, непонятном и скучном занятии. Целесообразно связывать литературу с современными проблемами и реалиями времени, интегрировать её в современный проблемный дискурс молодых, в информационное пространство, в поле современных коммуникаций, как на уровне учебников и рабочих тетрадей, так и на уровне работы с самим художественным текстом. Это уже происходит через разные формы: мемы (креализованные тексты), фанфикшн (создание вторичных произведений (фанфиков), по мотивам исходного канонического текста, т.е. дописывание, переписывание и т.д.), «фандомы» (субкультурные творческие объединения в Интернете, например, «Звёздные войны», «Гарри Поттер» и др.), косплеи (костюмированная игра по мотивам любимых произведений),

изотексты в Интернете (комиксы, манга), блоги (описание событий своей жизни или ощущений и мнений при помощи коротких публицистических сообщений, связанных между собой одним автором).

Многим учителям может показаться, что это опасно для литературы, как для искусства слова. Но литература имеет свои охранительные механизмы, ибо она поднимает и решает вечные проблемы человечества, которые не меняются и о которых человек всегда будет думать, размышлять, переживать.

Очевидно одно: расширение предметной области литературы неизбежно. Как и какими путями это будет осуществляться, покажет время. Тем не менее усиление культуроведческого, философского, эстетического, аксиологического и личностного аспекта школьного предмета «литература», усиление его творческих контактов с Интернет-пространством помогут сегодня сохранить позиции предмета в споре с другими, может быть, более привлекательными для современного ребёнка явлениями информационной культуры.

Список литературы

1. Борев Ю.Б. Эстетика. – М.: Политиздат, 1996.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987.
3. Гадамер Г.Г. Актуальность прекрасного. – М.: Искусство, 1991
4. Гартман Н. Эстетика. – М.: Искусство, 1958.
5. Грехнев В.А. Словесный образ и литературное произведение: Кн. для учителя. – Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 1997.
6. Крупник Е.П. Психологические механизмы воздействия искусства на личность // Психологический журн. – 1988. – Т. 9, № 4.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.

8. Леонтьев Д.А. Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999.

9. Лихачёв Д.С. Литература – Реальность – Литература. – Л.: Сов. писатель, 1981.

10. Лотман Ю.М. Воспитание души. – СПб.: «Искусство» – СПБ», 2003.

11. Лотман Ю.М. Семиосфера. – СПб.: «Искусство» –СПБ», 2000.

12. Тураева З.Я. Лингвистика текста и категория модальности // Вопросы языкознания. – 1994. – № 3.

13. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.В. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010.

14. Хализев В.Е. Теория литературы. – М.: Высшая школа, 1999.

Литературное образование как фактор развития школьника

Ключевые слова: литературное образование, знаниецентристская парадигма, культуросообразная парадигма, функции, концепт, концептологический подход, метазнание.

Цель предлагаемого параграфа – погрузить читателя в атмосферу философского и психолого-методического размышления о насущных проблемах литературного образования. Согласно этой цели она и составлена как проблемное высказывание, в котором нет и не может быть никаких аксиом и раз и навсегда данных методических рецептов; всё только рождается и потому может быть принято или нет. Поэтому мы предлагаем читателю разные варианты решения и данной методической проблемы, и других, вытекающих непосредственно из этой, акцентируя внимание на своём виденье, но не навязывая его. Наша цель – разбудить мышление, оставив сознание свободным.

Начнем с того, что само слово «образование» в русском языке – одно из самых многозначных, а может быть, и загадочных. Под образованием понимают путь, деятельность, средство, результат, ценность и др. Обратим внимание на корень этого слова – «образ». «Образ» чего или кого? Ребенка, человека, явления, предмета, чувства, «мира, в слове явленного»? Может быть, образ-ование – это и есть Мир Образов или, точнее, бытие человека в Мире Образов? В таком случае назначение мира образования состоит в образовании мира того, кто его получает. А если так, то этот мир должен быть самым человечным из миров. Может быть, в этом – суть и смысл литературного образования школьников?

Обратимся к понятию «образование». Можно привести пример сразу нескольких определений понятия:

– освоение и усвоение учащимися определённого комплекса знаний;

– средство передачи культуры последующим поколениям;

– способ всестороннего развития личности;

– процесс формирования культуры личности;

– культурная технология приобретения знаний;

– приобщение к духовным ценностям и т.д.

Какое из этих определений может быть определением литературного образования? Приходится выбирать, ибо от существа цели зависит то, что будет делаться дальше. Связь очевидна! Известный философ М. Шелер определил образование как категорию бытия: «Образование – есть отчеканенная форма, оформление совокупного человеческого бытия» [12]. Результат образовательной деятельности – это «микрокосм», который соответствует бытию человека. Цель образовательного процесса – дать такой мир (свой мир) каждому обучающемуся индивиду. Желание быть микрокосмом – естественная потребность индивида: «Мир преобразовался до человека, человек должен преобразоваться до мира!» [там же]. Конечно, это глубоко философское определение, но разве не помогает оно понять суть литературного образования?

Определив для себя цель литературного образования, мы тем самым определим и подходы к нему: либо это феномен культуры, либо социологический феномен, либо социокультурный, либо эстетический, либо ценностный. Возможно соединение нескольких подходов.

Функции литературного образования напрямую связаны с тем, как мы представляем себе природу и содержание литературы как учебного предмета. Необходимо отметить, что современные школьники оставляют сегодня за литературой практически лишь одну функцию – информативную, познавательную. Это результат того, что чтение как эстетический акт практически ушло (или уходит) из жизни ученика.

Ю.М. Лотман выделяет формирующую функцию, считая, что на литературное образование возлагается задача совершенствования личности человека, формирование его ценностного мира: «Люди учатся знанию, люди

учатся памяти, люди учатся совести» [7:167]. Можно выделить и ориентирующую функцию литературного образования: оно помогает осознать ребёнку своё место в мире природы, мире людей, мире идей. Интересной представляется выделение мирообразующей функции: при соприкосновении с литературой происходит рост человеческого духа, энергия которого начинает влиять на космос (очищает пространство, обогащая его положительной энергией). От выбора чтения и его качества зависит то, сколько человек отдаст Беспредельности. Можно выделить и объединительную функцию литературного образования: читая ту или иную книгу, постигая чувства и поступки героев, мы понимаем, что все мы люди, все мы принадлежим одному Роду – Человеческому. Книга связывает не только ребёнка и взрослого, но и ребёнка и Род Человеческий. Наиболее важной представляется развивающая функция литературного образования, назначение которой раскрывается в расширении метафизического сознания маленького читателя, развития интуитивных каналов его общения с Миром, в воспитании доверия к Миру, в углублении внутреннего мира ребенка (его экзистенции), в уравновешивании его душевной жизни, в гармонизации ее ценностных начал. Почему среди всех остальных выделенных функций литературного образования, обучающей, воспитывающей, формирующей, познавательной, ориентирующей, мирообразующей, объединительной, развивающей, для нас приоритетной является последняя? Потому что мы все сейчас находимся в той ситуации, когда не просто трудно, но бывает и невозможно представить, как литература влияет на современного ребёнка. Так, например, известный психолог Б.Д. Эльконин отмечает, что в сегодняшней ситуации «замутняются» основные содержательные характеристики возраста (ведущая деятельность и социальная ситуация развития); теряется ощущение естественного и закономерно текущего процесса детского развития. Возраст перестал быть точкой отсчёта («например, убеждение, что в начальной школе обучение возможно только в форме игры, сегодня не является очевидным»); следовательно, пошатнулись

опоры развития ребёнка. Современную ситуацию Б.Д. Эльконин называет «кризисом детства», который является «кризисом образовательной системы». Именно в ней происходит «трансляция культуры», и по замыслу она должна связывать культуротворца (взрослого) и культуропотребителя (ребёнка). На деле же она их сегодня разъединяет. «Трансляция культуры» (а литература является частью её) «перестала быть автоматизмом и стала проблемой» [13: 5-6]. В этой ситуации необходимо понять не просто, как литература влияет сегодня на ребёнка, но и что в литературном образовании сегодня может развивать, а что, напротив, – тормозить развитие. Чтобы разобраться в этом, необходимо иметь в своём сознании какой-то вполне определённый образ развития. Скажем, Аристотель рассматривал развитие по принципу «лестницы» («восхождения»). Августин Блаженный говорил о необратимости развития («стрела времени»). Бергсон связывал развитие с гранатой, внезапно разорвавшейся на части и образующей множество расходящихся в разные стороны направлений («крона дерева»). В экзистенциальной философии развитие понимается как обретение «Я» и своего «смысла жизни». Для восточной философии характерно экстенсивное (широкое) развитие («Я и Мир»), включение Мира в собственное «Я». Для русской философии близка идея стадиальности («спираль»). Именно эта концепция представляется нам наиболее приемлемой. По отношению к литературному развитию его можно представить как «переход» (Л.С. Выготский) от «наивного реализма» к эстетически грамотному восприятию литературного произведения как художественного явления. Представим себе 10-12-летнего читателя. Он эмоционально воспринимает текст, сопереживает героям произведения, легко переносится в их мир, вживается в ситуации, буквально растворяется в художественном мире (разумеется, если произведение его затрагивает). Мышление ребёнка этого возраста конкретно и образно. Он мыслит звуками, красками, формами, ощущениями. У него существует и эстетическое отношение к художественной действительности, которое выражается критерием

«нравится». Восприятие ребёнком художественного образа протекает по тем же законам, по которым создаётся этот художественный образ. Вот почему маленький читатель иногда удивляет нас своими открытиями. Однако мы ошибочно принимаем это за факт проявления художественного сознания. Это – внехудожественный процесс восприятия. Для того чтобы понять, что художественное произведение есть явление искусства, живущее по своим законам, чтобы увидеть и осознать эти законы, надо суметь абстрагироваться от них, т.е. отделить себя от книги, увидеть её вне себя – перейти к созерцанию художественной реальности (такова позиция исследователя). Когда это произойдёт, т.е. когда ребёнок научится это делать, тогда его восприятие художественного произведения перейдёт на качественно иной уровень, эстетический. Этот процесс и представляется нам как «переход», и начинается он не в старших, а в средних классах. А если мы всё-таки опаздываем, тогда в старших классах читатели остаются «состарившимися младенцами».

При каких условиях литературное образование способно развивать?

Известно, что содержание литературного образования отражено сегодня в основных документах стандартов второго поколения [11] и в авторских программах по литературе, перегруженность которых на этапе 9-11-х классов уже ни у кого не вызывает сомнений. Оставаясь знаниецентристской, школа в течение последних двух десятилетий пытается решить эту проблему по-разному: при помощи введения профилей в старших классах, концентров в обучении, сокращения часов на изучение гуманитарных дисциплин, упрощения содержания учебного материала, выведения, главным образом, гуманитарных предметов за рамки обязательных и т.д. При этом не учитывается тот фактор, что в рамках отживающей знаниецентристской парадигмы эту проблему вряд ли удастся решить успешно. Самый наглядный тому пример – введение концентров в школьный курс литературы, что и привело к резкой перегруженности программ по литературе в 9-х и 10-х классах. По словам известного учёного-методиста Г.И. Беленького, «при

ограниченном количестве часов курс литературы, претендующий на всеохватность, превращается в своеобразную «инфорпробежку». <…> Но даже если увеличить число учебных часов на литературу вдвое и втрое, положение не улучшится: школьники не смогут прочитать всю громаду свалившихся на них текстов…» [1: 26]. Учёный убеждён: «перегруженности не избежать». В аспекте знаниецентристкой парадигмы при существующем концентрическом подходе эта позиция Г.И. Беленького представляется справедливой. Тем более что в средних классах к проблеме литературного развития школьника и развития его читательской компетенции большинство словесников не относятся серьёзно. «Настоящая» работа с художественным произведением, по их мнению, начинается лишь в старших классах, когда повзрослевший ученик «понимает, что значит анализировать текст». Может быть, и понимает, но совершенно не знает, как это делать, да и зачем. Ясно, что именно с 5 по 8 класс учитель литературы должен научить ребёнка получать от чтения радость и удовольствие, чувствовать и видеть художественное слово, должен помочь открыть маленькому читателю тайны создания художественного текста. У старшеклассника, которому и без того порой не хватает суточного времени на то, чтобы дочитать хотя бы одну книгу, пропадает всякое желание даже начать чтение, когда поэты и писатели следуют один за другим с промежутком в 2-3 урока. Кроме этого, при таком объёме материала и таких скоростях его изучения (когда в 9-м классе ребёнок должен изучить практически весь XIX и XX век) школьник просто не в состоянии углубиться в художественный текст, чтобы почувствовать автора, понять его точку зрения, приобщиться к его эмоционально-ценностному художественному миру. Концентры усугубили проблему нарастающего кризиса чтения. Знания блокируют понимание. Не успев стать читателем в средних классах, старшеклассник уже им не становится.

Решение назревших проблем в преподавании литературы в школе видится в смене образовательной парадигмы. Вызовы времени таковы, что на смену знаниецентристской должна придти культуросообразная парадигма.

«Культуросообразная парадигма образования, по сути, является иной образовательной философией и влечёт за собой принципиальные изменения в содержании, структуре, в организации, в технологии» [9: 16]. И в этом контексте литература, не претендуя на всеохватность, может попытаться выполнить в школе свою основную цель – развитие человека как индивидуальности и воспитание человека культуры или, говоря иначе – развитие индивидуальности в качестве субъекта культуры (В.П. Зинченко). При этом само содержание учебного материала по литературе и его структурирование требует методологически иного подхода. Сразу оговоримся, что любой подход к изучению литературы, именно в силу её многогранности, сложности и объёмности, уязвим, поэтому и предлагаемый нами подход не является единственно верным. В методике преподавания литературы разработаны и представлены разные содержательные подходы к изучению литературы, как в средних, так и в старших классах: функциональный (А.Г. Кутузов), диалогический (В.Г. Маранцман), внутрипредметных связей (С.А. Зинин), эстетический (А.И. Княжицкий), культурологический (В.А. Доманский, Л.А. Крылова), филологический (В.Ф. Чертов). Вариантом культурологического подхода может стать так называемый **концептологический подход,** представленный в литературоведении концептуально-культурологическим направлением. Ключевым понятием этого подхода является понятие **концепта.** В современных исследованиях концепты определяются как «ментальные образования, которые представляют собой хранящиеся в памяти человека значимые фрагменты опыта» [5: 8]; «это точка пересечения между миром культуры и миром индивидуальных смыслов, это сгусток культуры в сознании человека и то, посредством чего человек сам входит в культуру»[10: с. 40, 42]; «это смысловые кванты человеческого бытия в мире <…>, своеобразные культурные гены, входящие в генотип культуры» [8: 11-35].

Многогранность самого понятия концепт позволяет с методической точки зрения рассматривать его как инструмент для определённой систематизации и группировки литературного материала, как инструментарий анализа и интерпретации художественного текста и как «медиатор» (Л.С. Выготский) развития ценностного сознания ребёнка и его культурного опыта. Рассмотрим реализацию концептологического подхода на уровне структурирования литературного материала с 5 по 8 класс. Являясь «пучком смыслов», концепт вполне может стать тем «ассоциативным контрапунктом» (В.Г. Маранцман), который будет соответственным образом структурировать литературный материал.

Действующие программы по литературе в средних классах предлагают разнообразные принципы структурирования: хронологический (программы Курдюмовой Т.Ф., Беленького Г.И., Коровиной В.Я); жанровый (программы Кутузова А.Г., Ладыгина М.Б.); тематический и жанрово-родовой (программа Маранцмана В.Г.). Нам кажется, что наиболее действенным сегодня будет проблемно-тематический принцип, согласно которому весь материал можно сосредоточить по циклам, в основе каждого из которых будут обозначены ценности общечеловеческого и общекультурного характера, например: Слово, Добро, Истина, Красота, Вера, Любовь, Надежда, Дом, Семья, Родная земля, Милосердие, Честь, Долг, Совесть и др. Этот принцип позволяет максимально сосредоточить внимание школьников на тех ключевых понятиях, темах и проблемах, которые могут служить определёнными ценностными ориентирами. В связи с этим материал структурируется по отдельным блокам гнездовым способом таким образом, что одна, выбранная тема и проблема, стягивает к себе цикл произведений, являясь своеобразным «ассоциативным контрапунктом». Все выделенные нами темы и проблемы входят в число концептов отечественной культуры.

В концептах проявляется «коллективное бессознательное» народа. Центром русской культуры всегда являлась литература. Поэтому такие концепты, как «Слово», «Вера», «Любовь», «Милосердие», «Жертвенность»,

«Сердце», «Человек», «Личность», «Совесть», «Долг», «Честь», «Нравственный закон», «Отчий Дом», «Родная земля» присутствуют не просто в сознании каждого рядового человека, но и прослеживаются через взгляды писателей и поэтов, иногда по-новому высветляя их духовный и моральный облик, их ценностное отношение к миру. В связи с этим подбор текстов, создающий своеобразную ценностную «ось сознания», не подчиняется хронологическим ограничениям, а определяется наглядностью раскрытия того или иного концепта (см. таблицу 1).

Таблица 1

5 класс	***6класс***	***7 класс***	***8 класс***
Что в слове, что за словом? Секреты словесного искусства.	Воображение, вдохновение, творчество.	Поэт – творец. Жизнетворчество как ценность жизни.	Литература как форма искусства, мир духовных и нравственных ценностей.
Добро и зло. Истинное и ложное. Вера. Любовь.	Герои и героическое. Подвижничество. Служение. Жертвенность. Долг.	Добродетель и порок. Страсть и долг. Воля и безволие. Прихоть и поступок. Рок. Судьба.	Предназначение человека. Смысл и цель жизни.
Человек. Общество. История. Время в жизни человека и в истории.	Воля. Удаль. Нравственный закон. Честь, достоинство, благородство.	Странные герои. Мудрость странных героев как ценность бытия.	Человек. Общество. Государство. Власть.
Милосердие, сострадание, соучастие в судьбе.	Правда. Совесть. Стыд. Раскаяние.	Преображение души. Прекрасное в жизни и в искусстве.	Великодушие, сострадание, всемирная отзывчивость. Ненасилие.
Дом. Семья. Домашний очаг.	Самопознание и самосозидание.	Семья. Дом. Традиции. Память.	Вечное и временное.
Родная земля.	Человек и природа.	Человек. Природа. Цивилизация. Вселенная.	Память. Святость земли. Родина.

Попытка структурировать литературный материал таким образом вызвана ещё и тем, что подростку не хватает устойчивой системы координат – той системы жизненных ценностей, которая позволяет ему давать адекватную оценку происходящим событиям. Обогащение жизни

сознания подростка за счёт освоения философского и ценностного аспекта литературы даёт ему богатый материал для конструирования и рефлексии собственных жизненных целей.

«Концепты не только мыслятся, они переживаются. Они – предмет эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновений» [10: 41]. Антиномический характер, наличие бинарной оппозиции – один из важнейших признаков концептов. Поэтому так естественно, что концепты включают проблему, столкновение, конфликт и даже парадокс. В этом случае произведения будут подбираться в цикл по принципу притяжения и отталкивания в решении основных проблем, по принципу «антиномизма» (антиномии – пары взаимоисключающих друг друга категорий и понятий), что будет придавать всему процессу чтения и изучения произведения энергию развития. Противоречие, заключённое в такой паре, оказывается началом и источником энергии всякого развития.

Приведём пример таких циклов: «Добро и Зло», «Истинное и ложное», «Внешняя и внутренняя красота человека», «Прихоть и поступок», «Вечное и временное», «Мужество, героизм, сила», «Человек – Общество – Государство – Власть», «Природа и цивилизация» и др. В самом названии цикла конфликт может быть и не обозначен, но он непременно должен подразумеваться, например: «Живое Слово», «Вера, надежда, любовь», «Совесть, вина, стыд, раскаяние», «Милосердие, сострадание, соучастие в судьбе», «Родительская любовь» и др. Диалектическое противоречие даёт выход на личность и проблемы, связанные с её развитием, например, на проблему этического сознания.

Добро и зло, истинное и ложное, созидание и разрушение – это то, с чем ребёнок сталкивается с момента своего рождения. И это не просто этические (нравственные) понятия – это формы «философии жизни», метафизические идеи, которые задают границы между болью и равнодушием, живым и неживым и которые в определённой степени способствуют построению картины жизни. Структурирование материала по принципу антиномизма

задаёт условия для осознания ребёнком возможности выбора, изменения, преобразования; сама жизнь предстаёт в бесконечном разнообразии форм и является источником изменений.

Преимущество, которое дает нам такое структурирование материала, заключается ещё и в том, что в рамках хронологического принципа произведение прикрепляется ко времени, эпохе, биографии творца. Проблемно-тематический принцип на основе концептологического подхода, объединяя произведения близкие по тематике, актуализирует не только сквозные темы и проблемы, но и сквозные мотивы и образы, что помогает сосредоточить внимание читателя на значимом и повторяющемся в поэтике художественных произведений разных авторов, увидеть смысловые, эстетические и ценностные связи. Таким образом, предложенный подход даёт возможность выхода на эстетический аспект анализа через выделение в художественных произведениях ценностных мотивов, являющихся константными и сквозными в творчестве целого ряда писателей и поэтов.

Сам термин «мотив» произошёл от латинского слова «двигаю». «Действие» – это и состояние, и жизненная позиция, и даже форма бытия. Именно это позволяет нам подчеркнуть ценностный статус мотива. Можно сказать, что ценностные мотивы представляют для нас центральные точки, которые вместе с концептами придают определённую связность курсу литературы. Можно выделить такие ценностные мотивы, которые, поддерживая тот или иной концепт, могут актуализироваться в анализе художественного произведения с 5-го по 8-й класс, напоминая о своём существовании буквально в каждом классе: «обыкновенного чуда», слёз, распутья, внутренней и внешней красоты, внутреннего взросления героя, учительства, «сердечного виденья», доверия, «родственного внимания к миру», раскаяния, прощения, возмездия, выбора пути, разрушения кровных связей, «отцова знания», материнской любви, вины, стыда, предательства, связи поколений, ответственности, жертвенной любви, странничества, связи родственных душ, «веселья сердечного», нетленности искусства,

подвижничества, искушения, больной совести, избранничества, изгнанничества, малодушия, предсказания, свободы, гордыни, «строительства души», злодейства, гражданского долга, сиротства, правды, полёта.

Растворяясь на различных уровнях художественного текста, являясь принадлежностью формы и содержания одновременно, мотив включает в себя практически все структурные элементы текста: образы, художественные детали, подробности, эпизоды, ритмический рисунок и т.д. Проявляя себя через все структурные элементы, мотив во многом обуславливает и помогает определить эмоционально-ценностную доминанту художественного произведения, являясь ценностным проявлением устойчивых переживаний и состояний. Таким образом, мотив реализует себя не только через содержание, но и через художественную форму: через систему образов. Причём определяющими для объективного обозначения мотива являются повторяющиеся образы, символы, детали, слова-понятия. Концепты, сквозные ценностные мотивы поддерживаются сквозными образами, и это тоже создаёт определённую связность в анализе художественного произведения. Назовём сквозные образы, которые проходят через большинство произведений, анализируемых в средних классах: дорога, солнце, цветок, камень, дом, семья, огонь, свеча, ёлка, Рождество, печка, волшебный помощник, небо, земля, пустыня, вода, гора, конь, свет, море, весна, дитя, птица, кровь, звезда, дерево, слеза, одиночество, ключ, дракон, вьюга, зима, корона, мечта, сад, цветообразы, звукообразы; образные пары – свет/тьма, холод/тепло, путь/дорога, любовь/равнодушие и др. Многие из этих образов носят архетипический характер. Так, например, в произведениях, относящихся к концепту «Милосердие, сострадание, соучастие в судьбе» выделяются сквозные мотивы – доверия, сердечного виденья, «обыкновенного чуда», радости, печали, слёз, домашнего очага и сквозные образы – солнца, сердца, камня, цветка, огня, дома, печки, рождественские образы-символы. Солнце, как известно, является символом

утверждения гармонии, победы космоса над хаосом, жизни над смертью, добра над злом. Согласно семантики этого образа открывается смысл бинарной символики образных пар «рассвет-закат», «свет-тьма», «холод-тепло», «жизнь-смерть». Концепт «Вечное и временное» поддерживается сквозными мотивами верности, ответственности, малодушия, мнимых ценностей, предсказания, «обыкновенного чуда», радости. Мотив радости может проявляться в произведении через пейзажные образы весны, распускающихся почек, зимы, первого снега, через образ музыки, света и т.д. Весна – традиционный образ для обозначения физической и онтологической радости. Весна – символ обновления чувств, помыслов, надежд, преодоление боли, печали следствием радости. Радость растворена в мире, художник аккумулирует ее и возвращает в мир, который становится весенним. Понимание семантического наполнения образа весны помогает выйти на смысл в анализе художественного произведения.

Обозначив связи на уровне концептов, сквозных мотивов, образов, художественных деталей, мы стремились показать, как можно осуществлять связь этического с эстетическим. В данном случае «этическое» идёт через «эстетическое».

Актуализация системы концептов, сквозных мотивов и сквозных образов, пополняя ассоциативный комплекс читательского восприятия, способствует не только развитию ассоциативности и рефлексии, но и развивает умения читателя выходить на смысл и, видя общее, похожее, находить индивидуальное, авторское. Построение курса литературы 5-8-х классов на основе системы концептов, сквозных мотивов и сквозных образов предоставляет уникальную возможность разгрузить программу по литературе в старших классах, даже если учитель работает на основе концентров. В 10-11-х классах в курсах, построенных на историко-литературной основе, концепты войдут в монографические темы или будут структурировать обзорные темы. Важно, что основа для формирования

базовых по отношению к старшим классам литературных и ценностных знаний уже заложена.

Добавим, что циклы не являются строго замкнутыми на себя. Границы их открыты. Это значит, что, переходя к следующей проблеме, мы не покидаем первую навсегда. Напротив, мы будем возвращаться к ней вновь, уже на другом материале, каждый раз углубляя, видоизменяя и расширяя проблему, рассматривая интересующее нас явление в разных ипостасях. В основе именно такого подхода лежит диалектический процесс развития познания.

Предлагаемый концептологический подход к структурированию литературного материала и к изучению литературы уже в средних классах позволяет словеснику заострить внимание учащихся как на общечеловеческом, ценностном аспекте художественного произведения**,** так и на его поэтике. Учитывая то, что одной из характеристик концепта является его «транслируемость», подобное структурирование материала, на наш взгляд, развивает у школьника способность включаться в диалог культур и других сознаний. Установка на диалог способствует активному личностному созерцанию бытия, вниманию к глубинам сердца и разума, незримо соединенным с духовными основами всей жизни.

Наполнение содержания предмета литература дополнительными смыслами заставляет иначе осмыслить и специфику литературного знания – важнейшего компонента литературного образования. Наверное, мы никогда не задумывались об этом – оно представляется нам как очевидность. Во всяком случае, в программах по литературе чётко выделяется два вида литературного знания: историко-литературное и теоретико-литературное. Не будем умалять значение литературоведческих, теоретических знаний в составе литературного образования. Все эти знания являются специальными, предметными, и они скрепляют корпус школьного предмета «литература». Не менее значимы и такие предметные знания, как факты жизни и творческого пути писателя. И всё-таки на что направлены литературные

знания? В естествознании – это природа; в социальных науках – это человеческие феномены, исторически сложившиеся формы жизни. А литературное знание? Это содержание книг? Внешний мир? Тайны человеческой жизни? Внутренний мир души? А, может быть, приёмы изображения того и другого? Философы, культурологи, психологи и сегодня пытаются понять, является ли формой знания нравственная норма, художественный образ, философская проблема. Прав ли был Аристотель, который видел познавательное в таких феноменах, как вера, мнение, нравственное суждение? Литературное знание – это знание особого рода, которому свойственно многообразие. Его можно назвать интегрированным знанием, или метазнанием. Это своеобразная система духовных, литературоведческих, филологических, этических, эстетических, философских, человековедческих, ценностных знаний, рассчитанных одновременно на разум и на душу. Уникальность их в том, что их можно передать, но им нельзя обучить. Становление таких знаний в большей степени – внутренний акт (движение рефлектирующего сознания), который «загорается» внутри и опосредует все дальнейшие действия. Передать это простым научением нельзя, даже абсурдно. По словам известного философа М. Мамардашвили, можно лишь «приобщиться» или «причаститься» к тому, что даёт книга. И если «акт причащения» пережит, тогда и в тебе придёт что-то в движение. Литературное знание организует процесс познания особого рода – познания через опыт личного переживания, который можно рассматривать как форму «чувствознания». Можно теоретически не знать психологию и эстетику, социологию и философию, но тем не менее увидеть в художественном произведении то, что имеет отношение лишь к непонятийному знанию вещей и их тайн. Таким образом, литературное знание в составе школьного литературного образования сильно отличается от того, что обычно называют знанием. Оно практически не может быть выражено в чётких и однозначных понятиях и суждениях, но в большей

степени, чем прочие виды знания, является опытом, причём именно активным эмоциональным, эстетическим и творческим опытом.

Литературное знание – это знание, которое обращено не столько к внешнему, сколько к внутреннему, к тайнам Жизни, Творчества и Бытия. Оно «открывает очи, направленные внутрь» (У. Блейк).

Сама природа литературного знания делает его знанием развивающим, «живым» (С. Франк). Определение «живое», введённое когда-то С. Франком, давно перестало быть метафорой. Благодаря известным психологам А.Н. Леонтьеву и В.П. Зинченко, оно стало своеобразным психологическим понятием и ценностью образования. «…Недостаточно того, чтобы ребёнок усвоил значение данного предмета, безразлично – теоретическое или практическое, но нужно, чтобы он соответственно отнёсся к изучаемому…. Только при этом условии приобретённые им знания будут для него живыми знаниями…», – писал А.Н. Леонтьев. [6: 299]. Так же как и А.Н. Леонтьев, В.П. Зинченко считает, что отличительной особенностью живого знания является введение в него смысловой, т.е. «бытийственной и духовной составляющей» [4: 30], что и даёт нам право называть литературное знание «живым». Однако, как считает В.П. Зинченко, смысл содержится в любом знании. Для живого знания наиболее характерен личностный смысл. «Главные достоинства живого знания состоят в том, что человек узнаёт себя в нём, оно не выступает в качестве чуждой (отчуждённой) для него реальности или силы» [там же]. Опираясь на те особенности живого знания, которые выделяет В.П. Зинченко, можно сформулировать особенности живого литературного знания:

– живое литературное знание – это интеграл («соцветие») разных знаний, «живое» единство творческого бытия;

– живое литературное – это событие или «со-бытие» (А.М. Пятигорский), в котором автор и читатель встречаются в «живом» диалоге;

– живое литературное знание принципиально открыто, не завершено, всегда «расположено на границах». Классическое произведение способно концентрировать в себе культурные завоевания предшествующих столетий и «транслировать» культурную информацию о будущих эпохах, т.е. жить в «большом времени» (М.М. Бахтин);

– живое литературное знание всегда пристрастно, т.е. всегда содержит знания познающего о самом себе. Погружаясь в «быт и бытие» литературных героев, в художественный мир автора, переживая, сочувствуя, размышляя, читатель одновременно познаёт и себя и этим самопознанием как бы сотворяет себя. Чувство – источник саморазвития;

– признаком живого литературного знания является его целостность, т.е. единство мироощущения, мировоззрения, интуиции, мирочувствия, рационального и иррационального, что делает его предметом постоянной рефлексии.

Таким образом, есть надежда, что понятие «живого» и представление о «живом знании» поможет несколько иначе взглянуть на известную триаду литературного образования «знания, умения, навыки» и, может быть, дополнит её новыми ценностями, такими, например, как понимание, думанье, переживание, самосознание, рефлексия. Образование – это не только знания, умения и навыки, это и «развитие новообразований индивида, его функциональных органов» [3: 38]. Под новообразованиями Л.С. Выготский понимал определённый тип строения личности и её деятельности, те психические изменения, которые возникают на данной ступени возрастного развития и которые определяют сознание ребёнка, его внутреннюю и внешнюю жизнь именно в данный период. [2: 248]. Разумеется, речь идёт о развитии личности. Уже само живое литературное знание благодаря своему развивающему характеру является источником развития. Однако, как нам кажется, для того, чтобы его развивающая природа проявилась в полную меру, необходимы ещё и специальные условия, в которых бы могло осуществиться «живое движение» мысли и души.

Действительно развивающим можно считать только такое литературное образование, которое будет придерживаться следующих принципов:

– ориентации на индивидуальность и личность ученика, на специфику его восприятия;

– разумного и одновременно творческого сочетания консервативных и динамических сил развития;

– ориентации на «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский), опоры на сензитивность (чувствительные компоненты) развития;

– единство эмоционального и интеллектуального компонентов образования;

– ориентации на посредническую и опосредованную роль знаково-символических структур (слова, символа, мифа и др.) в расширении сознания личности;

– актуализации социокультурного и общечеловеческого контекста содержания образования;

– проблемной организации литературного материала по принципу столкновения, противоречия, конфликта, парадокса.

Одним словом, чтобы быть развивающим, образование должно быть «построено» так, как строится «живое движение», «живой образ», «живое слово», «живое действие». И тут дело, как нам кажется, не в разнообразии технологий, а в искусстве применения, например, одной из них, но самой действенной. Самое главное – помнить, что, когда ребёнок строит свой мир в процессе того образования, которое мы даём, это и есть развитие – рост души и рост личности. А в какой мере это удаётся каждому из нас, судить нам самим.

Список литературы

1. Беленький Г.И. «Информпробежка» или изучение? // Литература в школе. – 2003. – № 9.

2. Выготский Л.С. Психология. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002.

3. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т.4, 1984.

4. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть 1. Живое Знание (2-е исправленное и дополненное издание). – Самара: «Самарский Дом печати», 1998.

5. Иная ментальность / В.И. Карасик, О.Г. Прохвачёва, Я.В. Зубкова, Э.В. Грабарова. – М.: Гнозис, 2005.

6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975, 1977.

7. Лотман Ю.М. Воспитание души. – СПб.: «Искусство» – СПБ», 2003.

8. Ляпин С.Х. Концептология: к становлению подхода // Концепты. Научные труды Центроконцепта. Вып.1. – Архангельск: Изд-во Помор.ун-та, 1997. 9. Пассов Е.И. Сорок лет спустя или сто одна методическая идея. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2006.

10. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: Опыт исследования. – М.: Языки русской культуры, 1997.

11. Фундаментльное ядро содержания общего образования / Рос акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – 4-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011.

12. Шелер М. Формы знания и образования // Человек. – №4, 5 – 1992.

13. Эльконин Б.Д. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.

Концепция литературного развития

Ключевые слова: литературное развитие, смысл, личностный смысл, сознание, вживание, перенесение, личностный смысл, художественный личностный смысл, драма развития, механизмы сознания, новообразования сознания, критерии литературного развития.

Проблема литературного развития школьников является одной сложнейших и спорных сегодня проблем методики преподавания литературы, т.к. она не просто неразрывно связана с литературным образованием ребёнка, но и является его важным условием. От того, насколько действенно осуществляется литературное развитие школьника, во многом зависит уровень его литературного образования. Своевременность разработки проблемы литературного развития школьников сегодня ставится под сомнение, и это обусловлено как факторами социокультурного, так и общечеловеческого характера. С одной стороны, это, несомненно, позитивное влияние на развитие школьного литературного образования разных концептуальных подходов, возрождение лучших традиций педагогического наследия прошлого, доступность научных и духовных ценностей. С другой стороны, это достаточно сильное сопротивление «материала» (имеется в виду сам ученик), который под постоянным воздействием негативных для литературного образования факторов, обнаруживает и снижение способности к образному мышлению, и усиление реакции на визуальные стимулы, и тенденцию концентрироваться на внешнем, а вследствие всего этого – неадекватное восприятие художественного слова, стереотипность и поверхность восприятия авторской мысли. Всё это, естественно, привело к падению интереса школьников к чтению художественной литературы, к ослаблению эмоционального, интеллектуального и ценностного влияния литературы на жизнь ребёнка. Целенаправленно и системно заниматься литературным развитием современного нечитающего школьника сегодня – трудное и неблагодарное

дело. Однако литература является основным школьным предметом, во всяком случае с 5 по 9 класс, и предполагает, что учитель должен планировать и выдавать не только метапредметные и личностные, но и предметные результаты. В этом ключе размышления учителя о том, заниматься или не заниматься ему литературным развитием, представляются нецелесообразными. Проблема лежит в другой плоскости: важно понять суть этого процесса, возможные инструментарии его осуществления и измерения.

В методике преподавания литературы в разное время учёными (психологами и методистами) разрабатывались и решались различные аспекты этой проблемы: развитие познавательных и умственных способностей, эстетического чувства, системного и образного мышления, читательских интересов, аналитических и интерпретационных умений, творческих способностей, способностей к литературно-художественной деятельности, развитие речи, филологических способностей, культурного модуса и диалогических способностей и умений школьника. Проблема литературного развития всегда решалась в аспекте общего развития личности, учитывая прежде всего связь и развитие общих и специальных способностей ребёнка: умственных, интеллектуальных, творческих [9]. Определённый спектр способностей служил основанием для выведения общих критериев литературного развития [7].

Сегодня решать проблему литературного развития можно не в контексте развития способностей (тем более что далеко не все обладают литературными способностями и далеко не у всех их можно развить), а в контексте развития читательского сознания. В этом аспекте литературное развитие представляется не просто сложным, а комплексным явлением, содержащим в своей основе процессы разной природы: интеллектуальные, психические, духовные, рациональные и иррациональные. Попробуем в этом разобраться.

Итак, процесс литературного развития можно понимать, с одной стороны, как формирование собственно художественного сознания

школьника (и в этом аспекте оно является частью филологического образования), с другой стороны, как развитие ценностно-смысловой сферы сознания (и в этом аспекте оно является частью общего развития личности ребёнка).

Что может быть для нас значимым, чтобы понять специфику художественного сознания? Смысл, извлекаемый читателем из произведения искусства – это всегда его собственный смысл, обусловленный контекстом его собственной жизни и его личности, а не смысл, «заложенный» художником в структуре произведения. Вместе с тем структура произведения строится художником (осознанно или неосознанно) таким образом, чтобы передать или, точнее, подсказать людям совершенно определенный смысл. В силу наличия каких-то общих для многих людей условий жизнедеятельности оказывается возможной сравнительно адекватная передача смысла. Д.А. Леонтьев напоминает, что существует два принципа коммуникации смыслов в художественном произведении: «принцип вживания, идущий от Аристотеля и нашедший наиболее последовательное воплощение в системе Станиславского, и принцип отчуждения, или отстранения, сформулированный В. Шкловским и разработанный в театральной практике Б. Брехта» [6: 431]. Соотношение этих двух принципов, на наш взгляд, определяет специфику художественного сознания личности. Остановимся на этом моменте подробнее. Взяв за основу первый принцип, М.Е. Марков предложил концепцию «перенесения», считая ее определяющей для объяснения природы художественного сознания. Суть концепции заключается в способности читателя к перенесению в созданную автором психологическую ситуацию и художественный образ, в умении становиться на позицию автора как на свою собственную. «Поскольку совершено перенесение, – пишет он, – вы страдаете вместе с Отелло и убиваете вместе с ним, одновременно, другой частью своего «я», видя и сознавая, что совершается страшная несправедливость…» [8: 178]. М.Е. Марков вскрывает сам механизм перенесения: воспринимающий как бы переносит свое Я в

образ героя, формируя его кодовыми средствами художественного произведения. В процессе восприятия произведения происходит изменение сознания. Результат, конечно, зависит и от особенностей воспринимающего. Выразительные средства произведения – средства кодирования – нужны не сами по себе, а для восприятия. Таким образом, личностные смыслы художественного самосознания читателя формируются в осуществляемой им познавательной деятельности в процессе идентификации с автором произведения через систему его кодовых средств. По Маркову, переживание читателя в процессе его перенесения в художественный образ будет тем ярче и полнее, чем шире в кодовых средствах воплощена гамма личностных смыслов, служащих выражению самых разных чувств, мыслей, художественных понятий. Множественность значений художественных понятий заключена, как считает ученый, в прошлом опыте автора и реципиента, который пробуждается и активизируется в момент встречи их сознаний. Однако, как нам кажется, роль механизма «перенесения» в процессе становления художественного сознания явно преувеличена, ибо «перенесение» (это же можно назвать «вживанием») определяет не художественную, а просто эмоциональную специфику протекания процесса восприятия художественного произведения. Бесспорно, разработанный М.Е. Марковым механизм эстетической деятельности «перенесение» – необходимый момент для понимания становления художественного сознания, т.к. этот процесс действительно строится на основе коммуникации личностных смыслов автора произведения и читателя. Однако этот момент явно недостаточен, поскольку некоторые важные вопросы о психологической природе самосознания читателя в процессе художественной идентификации остаются нераскрытыми. Ясно, что при общении с искусством человек участвует в этом общении как личность, реализуя через общение с искусством систему отношений к действительности, ее эмоциональное переживание. Он оперирует в этом общении личностными смыслами, которые соотнесены с целостной личностью человека, с целостной системой

его отношений к действительности, а изображение, «отягощенное» личностным смыслом, и есть основа «выразительности» в искусстве. Однако в пределах этой коммуникативной ситуации не получило рассмотрения то непременное условие художественного общения, когда автор сообщает читателю нечто такое, что позволяет последнему подняться над собой, «взлететь сердцем», испытать нечто вроде «катарсиса». Диалектическая сложность этого механизма заключается в том, что одновременно с процессом «перенесения», идентификации, эмпатийного «вживания» в художественный образ, происходит противоположно направленный процесс «отстранения», «отчуждения», «выхода из себя», который и создает некую дистанцию, «интервал» между просто сопереживанием как актуализацией личностных смыслов и отстранением от своего личного. В своё время выдающийся кинорежиссер С. Эйзенштейн высказал очень важную мысль о диалектически двуедином воздействии произведения искусства: такое воздействие строится на том, что в нем одновременно происходит двойственный процесс: стремительное и прогрессивное вознесение по линии высших ступеней сознания и одновременно проникновение через строение формы в слои самого глубинного чувственного мышления. По мнению С. Эйзенштейна, «эта диалектическая противоположность содержания и формы создает ту замечательную напряженность единства формы и содержания…» [12: 120-121]. «Деятельность восприятия будет действительно художественной, если в ней наличествует единство «элементов чувственного мышления с идейно-сознательной устремленностью и взлетностью» [там же: 121]. Вне этой системы «вознесения» не произойдет. Таким образом, к марковскому пониманию художественного сознания Эйзенштейн добавляет глубину вовлечения филогенетически древних пластов восприятия в его личностно-смысловую целостность. Как считает С. Эйзенштейн, развитие художественного сознания движется от «низшего» к «высшему», причем в «высшем» обязательно сохраняется природа «низшего». В этом случае развивающийся личностный смысл преобразуется, становясь не просто

личностным смыслом, который может возникнуть в любой деятельности (в том числе и в нехудожественной) и художественным эффектом не обладает, а художественным личностным смыслом, определяющим природу художественного сознания личности. Художественный личностный смысл нельзя свести к простой чувственной многозначности определяющих его «обычных» личностно-смысловых элементов. Диалектическая сложность его состоит в том, что в нем два противоположных процесса, сопереживание и созерцание, опосредуя друг друга, создают то бинарное видение произведения искусства, которое, по сути дела, и составляет художественное отношение к нему и может являться фактом литературного развития читателя. Иными словами, развитие художественного отношения к литературному произведению происходит от непосредственного, естественного и эмоционального участия ребенка в изображаемых автором событиях до более сложных форм художественного восприятия, что требует от читателя занять позицию вне их, глядя на изображенный писателем мир как бы со стороны. Художественная позиция читателя-созерцателя поможет ребенку не только открыть, но и оценить законы художественной формы, почувствовать себя субъектом общекультурного опыта человечества. Если этот процесс понимать как «врастание ребёнка в культуру» (Л.С. Выготский), то становится ясно, что он не может быть просто механическим усвоением ряда навыков или приобретением новых знаний. «…стоит только расширить понятие развития до его законных пределов, стоит только усвоить, что понятие развития включает в себя непременно не только эволюционные, но и революционные изменения, движения назад, пробелы, зигзаги и конфликты, и можно увидеть, что врастание ребенка в культуру является развитием в собственном смысле этого слова…» [3: 728]. Такое развитие часто означает борьбу, оттеснение старой формы новой, иногда разрушение, иногда «геологическое» напластование различных генетических пород. К тому же содержание процесса литературного развития тесно связано с приобретением знаний, как специальных – теоретико-литературных, так и фоновых –

этических, эстетических, философских, с усвоением понятий как инструмента анализа произведения. Трудность и противоречивость осуществления этого процесса заключается в том, что ребёнок не переживает необходимость собственного литературного развития, не осознаёт важность этого процесса для себя. По словам Выготского, «…почти всегда возникают чрезвычайно ответственные моменты в развитии ребёнка, всегда происходит столкновение его арифметики с другой формой арифметики, которой его обучают взрослые, … усвоение культурной арифметики является конфликтным. Развитие заключается в известном переломе, столкновении между тем, что ребёнок выработал сам и тем, что ему предлагают взрослые. Момент, когда ребенок от непосредственной реакции на количество переходит к отвлеченным операциям над знаками, и является моментом конфликтным» [4: 202-203]. Таким образом, весь этот процесс связан «с переживанием усилий», т.е. серьезной внутренней работой субъекта, работой, которую часто можно назвать «сопротивлением», «переживанием», «драмой развития» (Л.С. Выготский). Разрешение или преодоление «драмы» возможно, во-первых, если организовать процесс развития не только и не столько вширь (количественное), сколько вглубь (качественное). Постепенное накопление элементов нового отношения к искусству («кристаллизация») должно соотноситься с расширением сознания воспринимающего. По сути, вектор такого развития является двухполюсным: с одной стороны, всё более глубокое проникновение в суть литературных явлений, с другой – всё большее углубление внутреннего плана, связанного с расширением внутренней жизни личности. «…литература – это весь человек. Понимает – весь. И не понимает – тоже весь, а не какой-нибудь отдельный, скажем, рациональный его участок. И коль скоро некая повествовательная тонкость мне сегодня ещё не доступна, нелепо заталкивать её в меня руками специалистов. Надо, очевидно, поднимать и развивать всю мою личность по направлению к этой тонкости. < …> Это не развитие «технической, литературоведческой сноровки», а «всесторонняя помощь».

«Психологическое и нравственное доразвитие». < … > «…дотянуться до тех высей огневых, где разбор текста совпадает с разбором собственной души» [2: 6-7]. Во-вторых, разрешение конфликта в процессе литературного развития возможно при условии, если знание не усваивается школьником в акте «голой вербализации», т.е. усвоения готового определения термина, а рождается, строится в процессе переживания и рефлексии с опорой на образное восприятие.

Особенно противоречиво и трудно осуществим процесс литературного развития школьника на 2-м этапе школьного литературного образования – с 5 по 8 класс, что обусловлено особенностями подросткового возраста. Ребёнок ещё только начинает овладевать умениями абстрагироваться и не умеет рационализировать, т.е. не владеет операциями с отвлечёнными понятиями. Поиск путей наиболее мягкого и эффективного преодоления конфликта заставляет искать решение проблемы литературного развития на пересечении сознания и деятельности. Опираясь на положение, что активность сознания есть основной источник деятельности, что важной функцией сознания является не отражение, а отношение, реагирование, мы считаем сознание важнейшей опорой литературного развития. Представление о сознании как о структурном явлении (труды Л. Выготского, А. Леонтьева, В. Зинченко, М. Мамардашвили) позволяет выделить механизмы сознания (эмпатические – ассоциирование, эмпатию, художественное обобщение и аксиологические – понимание, значащее переживание и рефлексию) и представить их как механизмы литературного развития. Актуализация их активности отражает логику развёртывания процесса литературного развития школьника от личностного смысла к художественному смыслу, а от него к художественному личностному смыслу.

Концепция, построенная на активизации механизмов сознания, позволяет учителю сосредоточить внимание школьника на собственных усилиях и переживаниях, которые представляют собой определённые состояния сознания: «Я чувствую», «Я могу», «Мне нравится», «Мне

интересно», «Я хочу понять» и др. Возникновение этих состояний и является источником эмоциональной и интеллектуальной активности школьника. Само открытие этих усилий может стать для ребёнка радостью и позитивным импульсом для дальнейшего движения его мыслей в процессе чтения и анализа произведения на уроке.

В основном специальное литературное развитие школьника осуществляется в процессе анализа художественного произведения на уроке. Именно в процессе анализа и должно происходить осмысление, усвоение и присвоение литературных и других фоновых знаний (ценностных, метафизических, эстетических, общекультурных), связанных с литературным образованием и развитием читателя. Важнейшим условием успешности литературного развития школьников является осуществление принципа преемственности на всём протяжении обучения. Базовым для среднего звена является начальное литературное образование школьника. Почти во всех программах по литературному чтению и начальному литературному образованию ставятся задачи развития эмоциональной восприимчивости к чтению произведений, накопления опыта читательских переживаний, решаются проблемы специального литературного развития и предлагаются свои системы «роста» маленького читателя.

В 5-6-х классах читателям предстоит по существу войти в мир литературы как искусства слова, т.е. дополнить обучение чтению формированием художественной установки по отношению к художественному произведению. Важнейшей задачей учителя средних классов является не истолкование литературных произведений на уроке, а обучение их глубокому и проникновенному чтению художественных текстов. В связи с этим целью литературного образования и развития этого этапа является воспитание чуткого, наблюдательного, эстетически восприимчивого читателя. Осуществляется эта цель в процессе развития и формирования читательской культуры понимания любых художественных произведений в единстве их формы и содержания. Учащимся на этой

возрастной ступени необходимо давать не научно-популярные сведения о литературе, не репродуктивные знания о ней, а креативные читательские и рефлексивные умения, которые потом, по мере роста, уже не утрачиваются.

Этот этап литературного образования и развития должен решить задачи становления индивидуальной художественной культуры каждого читателя-подростка, что означает овладение основами и навыками литературного текстопостроения и смыслопорождения. Читатель, эффективно прошедший школу этих навыков и школу эмоционально-эстетического сопереживания, готов к ещё более серьёзному и глубокому изучению литературы в 7-8-х классах. По сути дела, весь этот этап – это последовательно формируемые читательские установки. Накопленные умения и навыки понимания и усвоения различных способов смыслопостроения в произведении постепенно преобразуются в сознании учащихся в чуткую восприимчивость к «чуду» художественной целостности, обостряют эстетическую наблюдательность, углубляют эмоциональную рефлексию. Это способствует развитию готовности к пониманию художественного текста и более адекватному его восприятию.

Чтобы процесс литературного развития осуществлялся на этом этапе более эффективно, важно подумать о способах воздействия на школьника, ибо развивать значит оказывать воздействие, обосновывая его. В этом аспекте предлагается применение опосредованного косвенного воздействия: «скрытых» приёмов анализа, имеющих ассоциативную, образную и игровую природу.

Основным содержанием следующего этапа литературного развития школьников (7-8-е классы) является открытие перед читателем «лабиринта сцеплений» (Л.Н. Толстой), составляющего целостную художественность текста. Смена читательских установок этого этапа состоит в переходе от прежней креативной установки на разгадку тайн писательского ремесла к новой рецептивной, рефлексивной установке на постижение тайн художественной целостности. Школьники старшего подросткового возраста

должны перейти к более глубокому эмоционально-эстетическому и интеллектуальному проникновению в художественный текст. Этот этап связан с формированием у школьников эстетических потребностей, с развитием у них образного обобщения и интеллектуальных возможностей проникновения в смысл художественного творения. В результате этого должно осуществиться дальнейшее накопление читательского опыта.

Литературное развитие следует рассматривать в контексте общего развития личности, поэтому осуществлять его вне расширения всей сферы сознания бессмысленно. В процессе общения с художественным текстом новый импульс получает не просто смысловая, а ценностно-смысловая сфера ребенка, которая определяет степень «человеческого в человеке», его духовность. По сути дела, становление сознания – это процесс осознания человеком окружающего мира и тех отношений, в которые он с ним вступает по мере того, как познает его. Ребенок, открывая для себя новые смыслы, осознавая их для себя как значимые, может выводить их на более высокие уровни абстрагирования – на уровень рефлексии. Тот уровень рефлексивных возможностей, который реализуется ребенком в каждом конкретном случае, определяют его внутреннюю готовность и способность решать задачи на смысл, а значит развиваться по законам «расширяющейся, открытой системы». По определению Б.С. Братуся, только осознанные и принятые человеком смыслы можно отнести к жизненным ценностям [1]. В этих случаях обращение к своей смысловой сфере через художественные смыслы выводит ребенка на качественно иной виток развития: ребёнок учиться понимать другое сознание, другую культуру, другое мировоззрение, другую эпоху и сосуществовать с ними на принципах диалога и терпимости.

Если представить себе ту форму, в которую может выливаться литературное развитие на определённой ступени, то таковой является более глубокое развёртывание и формирование собственных смыслов, неповторимых и уникальных в диалоге с другой культурой.

С этой точки зрения литературное развитие является частью общего развития личности, развития таких новообразований, которые реализуют ценностно-смысловое отношение к действительности в особых формах переживания.

Чтобы описанный процесс литературного развития не просто осуществлялся, а имел динамичный характер и результативность, необходима чётко продуманная система развития от класса к классу с сопутствующим мониторингом и разработанными критериями развития.

Критерии литературного развития учащихся средних классов

Если литературное развитие – это реальность, которую можно выделить и представить, то возникает проблема, как его увидеть. Тем более что все психологи, начиная с Л.С. Выготского, заявляли о том, что развитие – это «область жизни», которая не видна непосредственно, и «нужны специальные средства, особые «очки», которые позволяют увидеть эту жизнь в чистоте» [13: 5].

Построение средств видения литературного развития выдвигает на первый план проблему критериев и показателей развития, которые являются измерительным инструментарием меры полноты и адекватности восприятия и понимания художественного произведения. Разработка показателей и критериев литературного развития ставит целый ряд важнейших вопросов:

– какие критерии являются общеэстетическими (ведь литература как вид искусства обладает соответствующими эстетическими качествами), какие – психологическими (в соответствии с психологией восприятия художественного текста), а какие – собственно литературными, специфическими – с точки зрения литературного развития; каково их соотношение;

– каково соотношение возрастных особенностей общего психического развития ребенка и особенностей восприятия им художественного произведения на определенной ступени литературного образования;

– каково соотношение возрастных нормативов и результатов определенного типа обучения литературе;

– какие факторы являются традиционными, а какие – важными для нас в выделении и структурировании критериев и показателей литературного развития;

– какова степень надежности критериев.

Выделение и формулировка критериев для учителя литературы – один из самых трудных моментов его исследовательской деятельности (если таковая вообще возможна). Облегчить эту работу, возможно, поможет сравнительно-сопоставительный анализ разных существующих классификаций критериев литературного развития.

В психологическом аспекте проблему литературного развития рассматривали Л.Г. Жабицкая, Е.А. Корсунский, В.С. Собкин. Психологические особенности механизма литературного развития связываются этими учеными со способностями, обусловливающими полноценное восприятие литературы. Психологические показатели и критерии литературного развития читателя разрабатывает Л.Г. Жабицкая, основываясь на выделенных ею компонентах читательского таланта: развитом воображении, способности к дорисовке целостного образа, способности к восприятию метафорического языка искусства, подвижности ассоциаций, способности эмоционального реагирования на произведение искусства, способности осуществлять перенос, сформированности критериев хорошего эстетического вкуса. В результате Л.Г. Жабицкая выделяет следующие критерии литературного развития: развитое воссоздающее воображение, способность к дорисовке целостного образа; способность к восприятию метафорического языка искусства; способность эмоционально реагировать на особое «видение», мироощущение писателя; способность

осуществлять перенос; сформированность критериев хорошего эстетического вкуса. В этой классификации хорошо видно, какие из критериев являются психологическими, какие – общеэстетическими, а какие – литературными [5].

В методическом аспекте проблему показателей и критериев литературного развития разрабатывали В.П. Ягункова, Н.Д. Молдавская, И.С. Денёва, О.И. Никифорова, Л.Н. Рожина, В.Г. Маранцман. Представим эту картину критериев литературного развития в таблице.

Таблица 1

Критерии литературного развития

Молдавская Н.Д.	**Ягункова В.П.**	**Никифорова О.И**
1. Начитанность. 2. Образная конкретизация. 3. Образное обобщение.	1. Эмоции формы и эмоции материала. 2. Воссоздающее и творческое воображение. 3. Осмысление содержания: – на воспроизводящем уровне; – на аналитическом уровне; – на целостном уровне. 4. Осмысление формы на уровне детали и на уровне композиции.	1. Эмоционально-волевая и творческая активность читателей при восприятии литературы. 2. Понимание идейного содержания произведения. 3. Эстетические оценки художественной литературы.
Денева И.С.	**Рожина Л.Н.**	**Маранцман В.Г.**
1. Глубина и адекватность соответствия эстетического восприятия объективному смыслу идейно-художественного содержания произведения. 2. Понимание образности и выразительности художественной речи. 3. Усвоение системы теоретико-литературных знаний и понятий как «инструмента» анализа. 4. Овладение основными приемами анализа литературного произведения и способность переноса знаний и умений в новую ситуацию на новом материале.	1. Глубина анализа художественного текста. 2. Эстетическое отношение к слову. 3. Глубина восприятия смысла художественных образов. 4.Качество написания литературно-творческих работ, степень их оригинальности. 5. Образность письменной речи. 6. Успешность попыток самостоятельного творчества.	1. Начитанность школьника, направленность читательских интересов, любовь к чтению. 2. Умение выделять в тексте нравственно-идеологические проблемы и активность оценки прочитанного. 3. Объем теоретико-литературных знаний и способность применять их в анализе художественного произведения. 4. Уровни развития разных сторон читательского восприятия. 5. Уровни развития умений анализировать художественный текст. 6. Способности и умения, связанные с литературно-творческой деятельностью учащихся.

Основаниями для выделения критериев литературного развития в работах этих ученых являются структура читательского восприятия и

структурные компоненты литературных способностей. Н.Д. Молдавская и В.Г. Маранцман выделяют также «внешний» показатель – «начитанность» школьника.

В разработке своей концепции критериев литературного развития мы опираемся на комплексный подход к проблеме литературного развития. Критерии литературного развития определяются возрастными нормативами. Однако они не вечны. Не следует забывать, что литературное развитие связано не только с тем, что дети взрослеют. Еще Л.С. Рубинштейн писал, что «возраст не определяет стандарты психического развития. Возрастные особенности существуют лишь внутри индивидуальных, в единстве с ними. При этом, во-первых, чем ребенок старше, и, во-вторых, чем процессы сложней, тем большую роль играют индивидуальные особенности, тем значительнее индивидуальные различия» [11: 162]. Кроме этого, необходимо учитывать существование разных программ литературного образования и разных типов обучения. Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов доказали, что изменение форм обучения может способствовать расширению возрастных возможностей учащихся. Поэтому подгонять критерии литературного развития под тот или иной возрастной норматив было бы неправомерно. Необходимо лишь определить взаимоотношения между этапами общего и литературного развития с ориентировкой на особенности восприятия художественного произведения с возможным опережением и углублением развития. Критерии литературного развития, предлагаемые нами, связаны с развитием готовности к пониманию художественного произведения, с развитием читательских умений анализировать художественное произведение – с точки зрения движения к смыслу, с развитием рефлексивных умений школьников, проявляющихся в процессе анализа текста.

Показатель по анализу художественного произведения сформулирован нами как **видение и осознание ценностно-смысловых центров художественного мира и рефлексивное к ним отношение.**

Критерии по этому показателю связаны, во-первых, с особенностями структуры сознания реципиента, во-вторых, с многоуровневой организацией художественного произведения как художественного единства. Так, например, смысловой слой субъективной реальности человеческого сознания, участвующий в восприятии художественного произведения, состоит из следующих уровней: перцептивный мир, образуемый системой модальных образов, семантический слой (смысловое отношение к воспринимаемому), образ мира (глубокий слой, образующийся при «обработке» семантического). Д.А. Леонтьев считает, что трёх подсистем недостаточно, чтобы сознание стало «регулятором бытия». В дополнение к названным он выделяет ещё два слоя: ценностно-смысловую сферу и рефлексию. Ценностно-смысловая сфера отнесена одновременно и к сознанию, и к структуре личности. Она связывает сознание и личность, что особенно важно для осуществления литературного развития. В обыденном языке это называется «внутренний мир человека». Это – наиболее глубинные, интимные, индивидуальные процессы, которые имеют свои законы развития, во многом не зависящие от мира внешнего. Основными составляющими «внутреннего мира» являются присущие ему устойчивые смыслы и личностные ценности. Рефлексия связана со всеми другими слоями и может быть направлена на каждую подсистему. Можно представить, как эти уровни участвуют в восприятии. В ситуации «первовосприятия» включается перцептивный мир, который регулирует настройку сенсорных систем, получающих первую смысловую информацию на эмоциональном уровне. В процессе углубления восприятия читатель начинает «вычерпывать» полный смысл объекта, возникает диалог с ним, осмысливается либо его конфликтность по отношению к своему смыслу, либо гармоничность. На этом этапе восприятия активизируется «внутренний мир» читателя и его рефлексия. Полный смысл «меняет или не меняет» состояние глубинного слоя («образа мира»). В зависимости от согласия или конфликтности со «старым смыслом» он может привести к изменению

ядерных структур сознания и стать личностным смыслом. Таким образом, в процессе литературного развития учащихся активизируются и наполняются новыми оттенками смысла все слои сознания, что и ведет к его расширению. Важно соотнести критерии литературного развития с действием того или иного слоя, а также с возможной и допустимой степенью его активности на определенном возрастном этапе развития ребенка. Для более или менее адекватного восприятия и понимания художественного произведения необходим эмоциональный опыт, опыт переживания и опыт чтения. В процессе взросления читателя протекает взаимодействие жизненного и литературного ряда. Первое узнается быстрее. Второе протекает медленнее. Данный показатель выступает так же, как уровень овладения художественными средствами с читательской позиции, как уровень проникновения в смысл художественного текста. В этом аспекте для разработки критериев необходимо понять, что в художественном мире произведения может стать значимым для читателей средних классов. Учитывая возрастные особенности восприятия учащихся 5-8-х классов и обозначенные нами эмоционально-смысловые доминанты художественного произведения, являющиеся наиболее важными для литературного развития подростков, считаем ключевыми для разработки критериев следующие важные аспекты позиции читателя-подростка в процессе анализа: эмоционально-эстетическое наслаждение и понимание смысла художественной образности произведения; эмоциональное сопереживание герою и понимание его чувств, мыслей, поступков; проникновение в авторскую точку зрения и диалог с автором. Все эти три аспекта читательской деятельности связаны между собой, но выявление уровня развития каждого требует разработки своей системы критериев аналитических читательских умений, усложняющихся от класса к классу.

Литературное произведение со своими законами построения художественной образности – труднейший объект эстетического восприятия, т.к. оно содержит в себе «картину жизни», преображенную и обобщённую

авторским сознанием до «образа мира». Восприятие школьниками художественного обобщения осложняется, во-первых, его субъективным характером, во-вторых, тем, что это обобщение всегда несет в себе какой-то более широкий, может быть, универсальный, культурный, общечеловеческий смысл, который маленькому читателю с его небольшим запасом жизненных и художественных впечатлений, с эмпирическим характером знаний о мире понять бывает непросто. Проблема литературного развития в процессе восприятия художественной образности связана с обогащением чувственного восприятия интеллектуальным содержанием, т.е. с актуализацией рефлексивного слоя сознания. Если восприятие остается на чувственной ступени, на уровне эмоций и ощущений, оно так и не достигает художественного уровня. Только чувственное восприятие само по себе, по словам Дидро, не может быть «прекрасным». Оно становится таковым, когда выражает идею, затрагивает разум и сердце одновременно. Такое восприятие О.И. Никифорова назвала «обдумывающим». По ее мнению, это – процесс, когда наравне с эмоциональными, осуществляются мыслительные операции анализа, сопоставления, установления связей и отношений, обобщения, что и усиливает, по ее мнению, художественное наслаждение [10]. По сути, речь идет о процессе «смыслообразования» (Д.А. Леонтьев), который осуществляется на рефлексивном уровне сознания и опережает в своем развитии реальную динамику жизненных отношений: **от читательского образа – к индивидуально-авторскому, а от него – к общекультурному** – таков путь приобщения читателя к смыслу [6]. Можно сказать, что расширение и углубление смысла в процессе постижения художественной образности и задает «зону ближайшего развития» личности. Мы считаем, что в 7-8-х классах читатель-подросток в целом готов к этому процессу, т.к. уже в этом возрасте наблюдается движение к абстрактному мышлению, переход к интеллектуальным формам деятельности. Не случайно Л.С. Выготский отмечал, что «ребенок, воспринимая, больше вспоминает, подросток –

больше мыслит». Наряду с чувственным актуализируется рефлексивный слой сознания.

Таким образом, критерии, отражающие динамику постижения художественной образности произведения, связаны с изменениями возрастного и психического характера, с особенностями функционирования воспринимающего сознания. Однако смысл литературного развития – не в отражении этой динамики и не в подстраивании под нее, а в обогащении от класса к классу, в опережении возрастных нормативов. Покажем, это на примере:

5 класс. Чуткость и отзывчивость на художественное слово; актуализация ассоциативных связей; осознание непосредственного и образного значения слова. Умение отличать слово и образ. Умение откликаться на индивидуально-авторский образ.

6 класс. Умение воспринимать изобразительно-выразительные средства языка как средства создания художественного образа. Умение определить способ создания художественного образа (эпитет, сравнение, метафора, аллегория, символ). Умение увидеть предметность образа (роль художественной детали в создании образа). Осознание смыслового наполнения индивидуально-авторского образа.

7 класс. Осознание и освоение индивидуально-авторского и общекультурного образа в структуре художественного целого произведения. Умение определить идейно-смысловую нагрузку художественной детали.

8 класс. Понимание ценностно-смыслового значения художественного образа как выражения авторского и общекультурного сознания. Умение прочитывать знаковое содержание художественной детали. Умение видеть связь художественной детали с другими деталями и объединять их в контексте общего смысла художественного произведения.

Принцип амплификации (обогащения, углубления и опережения норм развития) действует в разработке критериев и по осознанию других смысловых доминант художественного текста и их проявлению: через

элементы и приёмы психологизма и авторское мироощущение. Понимание переживаний героев произведений, приобщение к их сокровенным мыслям, осознание мотивов их поведения, несомненно, обогащает эмоциональный мир читателя, развивает его ценностно-смысловую сферу, обогащает представления читателей о герое, а, следовательно, о человеке вообще. Известно, что младшие подростки не ориентируются на внутренний мир человека, который мало интересует маленького читателя. Они не замечают переживаний героя, поэтому плохо понимают их и не выделяют при чтении. Их внимание сосредоточивается лишь на внешних действиях людей. Вот почему даже в средних классах учащиеся не могут дать названия многим чувствам и переживаниям. Маленький читатель не проявляет интереса и к мыслям героев, не видят их движения, изменения, развития. С возрастом понимание внутреннего мира человека углубляется (это зависит от накопления жизненного опыта и от общего психического развития ребенка). Однако и в старшем подростковом возрасте читатель хоть и осознает свое отношение к герою, однако далеко не всегда может объяснить, почему герой так ведет себя. Восприятие и понимание образа персонажа требует от читателя не только личностного отношения к герою, но и осмысление того, почему так, а не иначе поступает герой. В противном случае – адекватность восприятия образа может и не произойти. Так, например, чаще всего школьники воспринимают поступок героя как происшествие, а не как действие, имеющее свои мотивы, смыслы и последствия. Юные читатели и не догадываются, что через образы поступков (модели поведения) осуществляется трансляция смыслов в культуре. Следовательно, осмысление, переосмысление и рефлексия являются для школьников механизмом творения опыта собственного поведения, его культурного модуса. Именно это и задает ориентиры дальнейшему развитию. Покажем, как эта движение от класса к классу может отразиться в критериях литературного развития.

5 класс. Умение видеть и называть чувства, мысли и переживания героя. Восприятие и понимание действия героя в качестве поступка.

6 класс. Умение «вычитывать» и понимать чувства, переживания и мысли героя. Умение мотивировать на этой основе его поведение и поступки.

7 класс. Умение видеть взаимосвязь переживаний, чувств и мыслей героя, осознавать смысл этой связи для понимания его внутреннего мира. Осознание ценностного аспекта мыслей и поведения героя.

8 класс. Понимание сложности внутреннего мира героя, ценностного характера его мыслей и чувств. Осознание ценностного характера поступка героя. Рефлексия мыслей, чувств, поступка героя.

Художественное произведение – это мир, преломленный через личность творца, который присутствует во всей структуре самого произведения. «Авторский слой – это своеобразное стекло, сквозь которое мы заглядываем в персонажный мир. < ... > Художественное произведение – это окно в мир, которое, однако, открыто лишь при взгляде с одной определенной точки зрения – с точки зрения автора» [6: 422]. Поиск и видение автора в художественном произведении формируется с трудом. Н.Д. Молдавская, например, считала, что постижение авторской позиции в тексте художественного произведения возможно только в старших классах. Существуют и другие мнения. Г.Н. Кудина считает, что направленность читательского внимания на внутренний мир героя возрастает по мере взросления ребенка. Читательская направленность на авторские «вехи» и авторские оценки может появиться лишь в результате целенаправленного литературного развития. Поэтому здесь важно разведение общего психического и литературного развития школьников. Следовательно, направленность на автора – ведущий «норматив литературного развития». С целью выявления литературного развития мы считаем, что направленность на внутренний мир героя является не менее важным моментом. Однако развитие читательского внимания к автору произведения является необходимым в целях формирования адекватности художественного восприятия текста, присвоение его этико-гуманистической информации. Необходимо отметить, что маленькие читатели не подозревают о

возможности автора. Нередко даже старшие подростки имеют о нем весьма смутное представление и отождествляют с собой. Даже если учащийся выделяет авторские знаки в тексте, то не всегда ему удается понять, например, амбивалентность авторского отношения к происходящему, к событиям и героям. Как правило, прочитывается только один смысл (например, настроение). Несколько смыслов остаются за гранью читательского восприятия. Обычно с трудом понимаются глубинные авторские смыслы, напрямую связанные с концепцией произведения. Развитие видения и понимания авторской позиции в тексте можно представить следующими критериями

5 класс. Умение видеть и выявлять авторское отношение и оценку событий, персонажей в прямых и косвенных оценочных высказываниях. Умение высказать собственное отношение к авторской точке зрения. Осознание нравственных уроков художественного произведения.

6 класс. Умение выявлять и понимать авторское отношение и авторскую оценку в ткани текста; умение понять и объяснить ценностные установки автора по отношению к событиям и героям. Умение сопоставить авторскую точку зрения со своей.

7 класс. Умение представлять и понимать авторскую точку зрения как систему взглядов на мир. Умение вычитывать смысл художественного произведения через авторские «сигналы».

8 класс. Умение понять и выразить ценностный смысл авторской точки зрения в произведении. Умение принять по отношению к автору «понимающе-диалогическую» позицию.

Литературное развитие не сводится только к развитию читательской деятельности. Не менее важным является развитие собственного литературного творчества детей и литературно-художественной деятельности. Однако разработка критериев развития литературно-художественной и творческой деятельности остаётся за пределами нашей работы и может быть материалом другого исследования

Общую картину критериев литературного развития по классам можно представить в таблице 2.

Таблица 2

Показатель	Критерии			
	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс
1	2	3	4	5
I. Осознание ценностно-смысловых центров художественного мира и рефлексивное к ним отношение. 1. Художест-венный образ	1. Чуткость и отзывчивость на художественное слово; актуализация ассоциативных связей; осознание непосредственного и образного значения слова; умение различать слово и образ; цветообраз, звукообраз; умение откликаться на индивидуально-авторский образ (метафора, иносказание, аллегория).	1. Умение воспринимать изобразительно-выразительные средства языка как средства создания художественного образа. Умение определить способ создания художественного образа; умение увидеть предметность образа (худ. деталь, подробность); осознание смыслового наполнения индивидуально-авторского образа.	1. Осознание и освоение индивидуально-авторского и общекультурного образа в структуре художественного целого произведения; умение понять идейно-смысловую нагрузку художественной детали.	1. Понимание ценностно-смыслового значения художественного образа как выражения авторского и общекультурного сознания; умение прочитывать знаковое содержание худ. детали; умение видеть связь худ. детали с другими деталями в тексте и объединять их в контексте общего смысла худ. произведения.
2. Образ персонажа	2. Умение видеть и называть чувства, мысли и переживания героя. Восприятие и понимание действия героя как поступка.	2. Умение «вычитывать» и понимать чувства, переживания и мысли героя, умение мотивировать на этой основе его поведение и поступки.	2. Умение видеть взаимосвязь переживаний, мыслей и чувств героя, осознавать смысл этой связи для понимания его внутреннего мира. Осознание ценностного аспекта мыслей и поведения героя.	2. Понимание сложности внутреннего мира героя; осознание ценностного характера его мыслей и чувств; осознание и понимание ценностного смысла поступка героя. Рефлексия мыслей, чувств и поступка героя.
3. Автор художественного произведения	3. Умение видеть и выявлять авторское отношение и авторскую оценку событий, персонажей в прямых и косвенных оценочных высказываниях. Умение высказать собственное отношение к авторской точке зрения. Осознание нравственных уроков худ. Произведения.	3.Умение выявлять и понимать авторское отношение и авторскую оценку в ткани произведения; (автора); умение понять и объяснить его ценностные установки по отношению к событиям и героям; умение сопоставить авторскую точку зрения со своей.	3.Умение представлять и понимать авторскую точку зрения как систему взглядов на мир. Умение «вычитывать» смысл произведения через авторские «вехи» и сигналы.	3. Умение понять и выразить ценностный смысл авторской точки зрения в произведении; умение принять по отношению к автору «понимающе диалогическую» позицию.

Критерии литературного развития во многом определяют направленность анализа литературных произведений. Применяемые в системе, они помогают представить и понять последовательность и перспективность литературного развития учащихся от класса к классу, проследить реальный сдвиг в литературном развитии учащихся.

Список литературы

1. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. – 1997. – № 5.

2. Вайман С.Т. Мерцающие смыслы. – М.: Наследие, 1999.

3. Выготский Л.С. Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002.

4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 4.

5. Жабицкая Л.Г. Восприятие литературы и личность. – Кишинёв: Штиинга, 1974.

6. Леонтьев Д.А. Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999.

7. Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. – Ленинград: ЛГПИ им. Герцена, 1974.

8. Марков М.Е. Искусство как процесс. – М.: Искусство, 1970.

9. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1976.

10. Никифорова О.И. Восприятие художественной литературы школьниками. – М.: Учпедгиз. – 1959.

11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000.

12. Эйзенштейн С. Избранные произведения: В 6 т. – М.: Искусство, 1965. – Т. 2.

13. Эльконин Б.Д. Психология развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2001.

Современный урок литературы (проблемы и перспективы)

Ключевые слова: познавательный аспект, развивающий аспект, нелинейное знание, воспитательный аспект, метапредметный аспект, ценностно-смысловая сфера, кластер, синергетика, урок-квест, урок-кейс, тема урока, надпредметные умения, личностные цели, пошаговая структура, сильные позиции, технологии.

Рассказывать и писать об уроке литературы не просто. Любой урок, а урок литературы тем более, по своей природе изменчив и динамичен. В нём всегда есть свои законы, закономерности, и с этой точки зрения он подчинён традициям. Но он зависим и от исторического времени. И в любых новых условиях он меняется, наполняется новым литературным и методическим содержанием. Учителю же важно знать и понимать, как надо, а как не надо работать, что можно, а что нельзя делать, на какие «рычаги» можно нажимать, чтобы добиваться желаемых результатов, а в чём необходимо быть максимально корректным; какие механизмы урока являются наиболее эффективными.

Убеждена, что структура, природа, содержание и пафос урока литературы определяются, в первую очередь, спецификой самого предмета.

Сегодня мы все находимся в той ситуации, когда не просто трудно, но бывает и невозможно представить, как литература влияет на современного ребёнка и влияет ли она на него вообще. В этой связи и традиционный урок литературы, очевидно, будет меняться. Но чтобы понять, как это будет происходить, учителю важно представлять, что этот урок может дать современному школьнику? Говоря языком современной рыночной ситуации, чем он может быть ему полезен, что ученик может «взять» на уроке литературы? Применительно к литературному образованию абсолютно справедливо звучат слова Ю.М. Лотмана: «Люди учатся Знанию, люди учатся Памяти, люди учатся Совести. Эти три предмета, которые

необходимы в любой школе и которые вобрало в себя искусство» [11: 17]. Именно эта лотмановская триада составляет **познавательный потенциал** урока. **Познавательный аспект** урока литературы складывается практически из трёх составляющих: филологические (специальные) знания, культура и человек (фоновые знания). Основными для словесника всегда были специальные знания, ибо они являются определённым теоретическим фундаментом предмета. Я говорю «были», потому что с потерей школьника как читателя и с уходом книги из досугового пространства ребёнка, всё может измениться. К специальным знаниям прежде всего относится знание художественной литературы, т.е. суммы текстов или их фрагментов, которые мы имеем от каждого этапа развития литературы. Это та эстетическая и аксиологическая характеристика этих текстов, их определённое «иерархическое» распределение с точки зрения идеологии, общекультурной позиции, стилистических и языковых норм. Этим, кстати, определяются и критерии выбора текстов в программы по литературе. Филологические знания включают также теоретико-литературные сведения и историко-литературные знания (биографии писателей, поэтов, литературные явления). К ним же присоединяются лингвистические сведения о языке, мифологические и фольклористические знания, если этого требует художественный текст. И всё-таки ведущей в этой триаде урока литературы является культура. Содержанием литературного образования является культура, ибо «текст – конденсатор культурной памяти» [9: 162]. Именно благодаря ей человек становится человеком. Художественная литература – важнейший источник культуроведческой информации, включающей, например, традиции, обычаи, образ жизни разных народов, исторические факты и реалии, концепты, культурные коды, символы и т.д. Это – и определённая система духовных ценностей. Среди них есть ценности общечеловеческие – такие, как жизнь, здоровье, природа, труд, семья, патриотизм, терпимость, свобода слова, добро, благо, любовь, дружба, долг, честь, совесть, бескорыстие, порядочность, верность, взаимопомощь,

справедливость, красота, самобытность, вера и др. Есть и национальные. Например, для русского человека – это Масленица, блины, Василиса Прекрасная, Иван-дурак, поле с ромашками, берёзка, рябина, Ясная Поляна и др. Именно эти знаки культуры заполняют бытийное пространство человека и художественное пространство литературы, становясь основой формирования его личности. Овладевая культурой, человек получает образование, цель которого и есть формирование человека духовного. Ценность приобщения ребёнка к литературе заключается ещё и в том, что он получает важнейшие знания о Человеке. Человек, с его внутренним миром, с его мыслями, убеждениями, чувствами, идеями, с его миропониманием и мировосприятием является героем литературы. Узнавая его характер, свойства его натуры, следя за поведением в разных жизненных ситуациях, оценивая его поступки, школьник-читатель познаёт одновременно и себя.

Однако при всём богатстве познавательного аспекта литературы как учебного предмета, современный школьник вряд ли осознаёт, что ему литература может дать. Само чтение классических текстов для него сегодня лишено смысла, потому что нет мотива, нет личной заинтересованности, личностного осознания полезности этого вида деятельности для себя. Словесник часто не может ввести литературу в мир личностных смыслов ребёнка или не умеет этот личностный смысл активизировать. В то же время современному школьнику важно увидеть и почувствовать, что те проблемы, которые поднимались и решались поэтами и писателями в прошлых веках, имеют прямое отношение к нему, необходимы для его личностного роста. Поэтому так важны на современном уроке ситуации диалога и встреч текстов разных эпох, культур, авторов, разные мнения, позиции, точки зрения, убеждения. И не только. Масса накопленного в литературе сегодня так велика, что оказывается для школьников просто неподъёмной. А когда стараются дать как можно больше, то ребёнок, теряясь в «сетях культуры», отчуждается этим объёмом. Знания становятся мёртвыми. Мы изо всех сил стараемся ввести школьника в мир литературы прошлых веков, а контакта

нет. Словесники, находясь под влиянием самых разных современных технологий, спешат вести их в урок литературы, активизируя тем самым поисковую, соревновательную, игровую деятельность учащихся, которая становится самодостаточной и осуществляется чаще всего вокруг и рядом с литературой и художественным текстом, а не с ними самими. Даже самые «изысканные» педагогические технологии могут сегодня просто не сработать.

Как давать знания, чтобы ребёнок захотел их взять? Сегодня словеснику необходимо понять, что важнее, чем передача огромного массива литературы, является сам **способ передачи** или **подачи, ситуация,** через которую ребёнок может зайти в эту глубину и что-то для себя из неё взять. Считаю бесполезным делом гнаться за объёмом, строго соблюдать хронологию в изучении литературного материала. Лучше всего незаметно, но продуманно «подкидывать» ребёнку что-то из разных эпох, времён, жанров, имён, явлений, умело увязывать всё это с текстом и с самой жизнью и комбинировать. В этом случае знания могут соединяться в цепочку, ряд взаимосвязей, формироваться перекрёстными потоками, наслаиваться разнообразно и неожиданно. Примечательно, что Л. Сурова в своей книге «Православная школа сегодня», написанной в 90-х гг., указывает на это явление, считая, что с 7 до 10 лет душа ребёнка не нуждается в системной полноте знаний. Ему не нужна строго хронологическая последовательность. Он должен усваивать знания ассоциативно, связывая новое с уже знакомым, личностным, родным. Можно составлять программы по «узлам» (культуры, литературы, истории). Главное – уловить связь. В этом контексте уместно вспомнить труды известного и оригинального поэта, философа, доктора филологических наук Г.Д. Гачева. По словам М. Москвиной, «…всех смущал жанр, в котором работает Георгий Дмитриевич – жанр «жизнемысли» [13: 203]. Таковы его трактаты «Гуманитарный комментарий к физике и химии», «Евангелие от растений», «Дневник удивлений математике», «Эллин, итальянец, француз и германец о воде» («ВОДА видится глазами Архимеда,

Галилея, Паскаля»). Продолжим ряд: глазами Тютчева, Экзюпери, Пришвина, Бунина и др. От свойств и качеств воды, например, к словам Экзюпери: «Вода бывает нужна и сердцу», «Вода, ты божество, которое не хочется спугнуть». По признанию самого учёного, «Свежесть первых удивлений – это большая ценность. Когда материал становится привычным, то перестаёшь замечать узловые вещи» [там же: 205]. В этом случае предметные знания будут плавно перетекать в метапредметные и наоборот. При этом урок литературы будет меняться. Обычный традиционный урок превращается в «урок-кейс», «урок-квест», «урок-опцию», в «синергетические уроки» времени и пространства, совести, стыда, воображения, юмора и благодарности» (В. Спиваковский). В центре такого урока – «нелинейное знание», архитектурно объёмное, рассыпанное по полю урока, но объединённое темой, проблемой, концептом, ключевым образом. Предложим учителю возможную подборку материала к уроку, ключевым понятием которого будет концепт **сердца,** являющийся достаточно частым художественным образом, как в поэтических, так и в прозаических художественных произведениях.

Современный школьник вряд ли знает знаменитого в своё время артиста жанра пантомимы Леонида Енгибарова. Писательница М. Москвина рассказывает об одном из его выступлений, что когда артист первый раз вышел на арену цирка, он осторожно достал из своей груди бьющееся сердце и тут же вдребезги расколол его на тысячи пылающих кусочков и раздал притихшей публике. Зал дрогнул, и в ответ на арену полетели цветы [13: 247]. Можно спросить учащихся, что произвело на зал такое сильное впечатление? В этой же книге приводится ещё один интересный факт: «…ещё в папирусе фараона Аменхотепа (а это полтора тысячелетия до нашей эры) указано: если врач приложит палец к шее, голове, кистям, предплечьям, ногам, то везде он найдёт сердце, ибо оно не только указывает путь к каждому органу, но и звучит в нём» [там же: 234]. Итак, сердце, образно выражаясь, всюду! Что же такое сердце? Орган, обеспечивающий кровоток в

организме или символ средоточия наших чувств и переживаний? Зачитаем учащимся небольшой отрывок из лекции известного профессора-кардиолога Этингена: «Сердце примерно на пять восьмых построено из хорошо развитой мышечной ткани. Эта мышечная ткань запрограммирована таким образом – она всю жизнь сокращается: сто тысяч сокращений в день и до сорока миллионов – в год. Подобные цифры свидетельствуют о колоссальной надёжности сердца. <…> Самое интересное, что никто не знает, почему на третьей, в начале четвёртой недели зародышевой жизни эта мышечная ткань начинает сокращаться. <…> Может быть, в этот момент устанавливается связь с чем-то высшим, которая далеко выходит за пределы нашего земного шара?» [там же: 235]. В отличие от других органов сердце звучит и тем самым постоянно даёт о себе знать. Это весьма таинственный орган. Вспомните, как говорят: «Клянусь всем сердцем!» Почему не почками, не ушами, а именно сердцем?

С древности мудрецы разных народов признавали сердце главным органом тела, его князем, вместилищем души, средоточием духовной жизни. «Слушай своё сердце!» – говорили они.

Понятие сердце занимает центральное место в религии всех народов. В Библии сердце упоминается 851 раз. Оно «веселится», «горит трепетным предчувствием», «содрогается», «смущается», «терзается и рвётся», «мыслит и созерцает». Сердце в Библии – орган воли и орган любви. Сердцем и от сердца люди любят Бога и ближних: «Имеем кого-либо в своём сердце» (Флп. 1:7; 2 Кор. 7:3). В сердце помещается такая интимная скрытая функция сознания, как совесть: совесть, по слову Апостола, есть закон, начертанный в сердцах. Сердце в Библии обнимает все явления психической жизни и физической жизни. Все явления жизни исходят из сердца и к нему возвращаются: либо подкрепляют его, либо отягощают: «Больше всего оберегаемого оберегай своё сердце, ибо от него исходит жизнь» (Притч. 4:23).

Сердце – центр жизни (сердце земли, сердцевина дерева).

«Сердце» – ключевое понятие русской философии серебряного века. Именно сердцу, а не разуму отдают предпочтение русские философы в теории познания. «Сердце есть седалище всех познавательных действий души» (П. Юркевич). «Сердце – это символический центр, такая точка средоточия всего человека, его энергийно-экзистенциальный центр, куда ему следует собирать, сводить все свои способности и силы, все мысли и желания…» (С. Хоружий). В чём, по мнению русских философов, состоит преимущество «сердца» перед «головой»? Почему они не доверяли рациональному мышлению?

– Только сердцем можно познать глубину во всей её целостности (единства Добра и Красоты). Только сердцу дана глубина.

– Рациональное мышление оперирует абстрактными формами мысли. Сердце воспринимает индивидуально.

– Чтобы стимулировать познание, необходимо пробудить сердце.

– Сердце, благодаря интуиции, прозревает не только прошлое, настоящее, но и будущее. Оно – источник пророчеств.

– Именно в сердце своём принимает человек решение по жизненно важным вопросам.

– В сердце – сокровенная тайна. Оно непостижимо. Оно может быть источником как доброй, так и злой воли. Вспомним слова Ф.М. Достоевского: «Бог и Дьявол борются друг с другом, и место битвы сердце человека».

– Сущность сердца – его любовь, а «любовь неотделима от познания» [18: 11-14].

Сердцу принадлежит почётное место в народном миросозерцании и мирочувствии. Вспомним, сколько пословиц, поговорок и устойчивых выражений с образом «сердце» создано народом: сердце не стерпело; сердце ёкнуло; сердце сжалось; скрепя сердцем; отлегло от сердца; сердце ноет; сердце чует; сердчишко с кулачишко; куда сердце летит, туда око бежит;

чует сердце друга и недруга; сердце сердцу весть подаёт; на языке – мёд, а на сердце – лёд и др.

– А каким может быть сердце? Пусть учащиеся подберут эпитеты: каменное сердце, отходчивое сердце, неукротимое сердце, немилосердное сердце, ледяное сердце, горячее сердце.

А теперь можно обобщить все эти собранные мысли о сердце и сделать, например, такой вывод:

– Сердце символизирует сущность. Сердце – один из важнейших органов, без которого не могут жить ни люди, ни животные. Удалите почку – человек живет. Отрежьте обе ноги – человек живет. Удалите сердце – человек мгновенно умирает. Сердце – олицетворение самой жизни, которая является главной человеческой ценностью. Именно поэтому выражение «отдавать сердце» имеет глубинный духовный смысл – отдавать всю свою жизнь.

Сердце – психологический центр. В сердце – чувства к себе и к другим, чувство к миру и чувство к Богу.

Понятие «сердце» соотносится с телесно-антропным кодом, указывающим на всю совокупность представлений о сердце не только как о жизненно значимом органе человека, но и как о его эмоциональном центре, средоточии его чувств и желаний. Многие древние народы полагали, что душа человека, предназначенная для будущей небесной жизни, живёт в сердце. Человек чувствует сердцем!

Если дети во время все этой работы составляли **кластер,** то он покажет, каким образом понятие сердца наполняется контекстом, ибо кластер помогает сформировать смысловое поле того или иного понятия или образа.

В конкретном художественном мире образ сердца несет разный смысл. Сказочники Гауф, Андерсен, братья Гримм, Гофман в один голос говорили, что сердце бывает каменным, холодным, ледяным, горячим, жертвенным, слепым, зрячим, звериным, неразумным, мутным и даже волосатым. Пусть учащиеся вспомнят художественные произведения, в которых есть образ

сердца. Можно показать, что образ сердца является сквозным образом в русской прозе («Тёплый хлеб» К. Паустовского, «Сердце» Д. Кедрина, «Юшка А. Платонова, «Легенда о Данко» А. Горького, «Собачье сердце» М. Булгакова и др.) и поэзии (А. Пушкин, Ф. Тютчев, С. Есенин, Н. Гумилёв, А. Блок, М. Цветаева, О. Мандельштам, М. Волошин, А. Ахматова, Б. Пастернак и др.).

Конечно, такие уроки не будут проводиться часто. Они могут быть вводными в определённую литературную тему, а могут быть заключительными, связывающими литературу с разными другими явлениями искусства и жизни. Главное для учителя в этом случае – не потерять литературу в «бурлящем море» метапредметных связей.

Подобный подход во многом будет определять и **развивающий потенциал** урока литературы. В школьном образовании не так много дисциплин, которые бы давали такие возможности для развития ребёнка, какие даёт литература. Но всегда ли цели развития на уроке литературы достигаются? Говоря о развивающем потенциале урока, Е. Пассов в своей книге «Урок иностранного языка» пишет: «Вы когда-нибудь видели учителя, который в качестве одной из задач урока ставил бы развитие конкретной способности и предлагал учащимся специальные упражнения для этого? Если да, то считайте, что вы видели «снежного человека». Если серьёзно, то важнее понять, почему такое происходит» [14]. И далее учёный замечает, что для осуществления развития важны два условия:

– ясно понимать, что ты развиваешь;

– знать и уметь пользоваться средствами развития (т.е. методическими приёмами). Что же является объектами развития на уроке литературы? В.Г. Маранцман считал, что прежде всего должны развиваться литературные способности ребёнка – «читательские (перцептивные) и творческие (писательские)» [12: 70]. К собственно литературным способностям учёный относил «потребность выразить чувство, представление, мысль в слове», «потребность образной конкретизации слова», «эмоциональную чуткость к

слову», «целостное отношение к литературному произведению». Со способностями неразрывно связаны и умения: аналитические и литературно-творческие. Думается, что в контексте современной ситуации с чтением, эта область развития ребёнка на уроке литературы должна быть существенно расширена.

Развитие художественного сознания ребенка как факта его литературного развития вне расширения всей сферы сознания бессмысленно. Человек может быть ценителем искусства и в то же время не иметь представления о нравственных и этических нормах и ценностях. С этой точки зрения литературное развитие является частью общего развития личности, развития таких новообразований, которые реализуют ценностно-смысловое отношение к действительности в особых формах переживания.

Специфичность воздействия литературы на личность заключается в том, что жизненно важные смыслы в ней почти всегда (если это настоящее искусство) соотносятся с особой сферой (психологи называют ее по-разному: нравственно-ценностная, ценностно-смысловая, духовная и т.д.), которая обращена к предельным вопросам бытия. И в этом плане смыслы предстают уже отнюдь не факультативными, оттеняющими деятельность образованиями, а выражающими предельные смыслы жизни. Поэтому в процессе общения с художественным текстом новый импульс получает не просто смысловая, а ценностно-смысловая сфера ребенка, которая определяет степень «человеческого в человеке», его духовность. Ребенок, открывая для себя новые смыслы, осознавая их для себя как значимые, может выводить их на более высокие уровни абстрагирования – на уровень рефлексии. Тот уровень рефлексивных возможностей, который реализуется ребенком в каждом конкретном случае, определяют его внутреннюю готовность и способность решать задачи на смысл, а значит развиваться по законам «расширяющейся, открытой системы». В этих случаях обращение к своей смысловой сфере выводит ребенка на качественно иной виток развития. Всё сказанное позволяет рассматривать процесс литературного

развития не с внешней стороны (со стороны способностей и деятельности), а с внутренней стороны, «изнутри», опираясь на внутренние резервы личности и основные составляющие её сознания. Развитие на уроке литературы можно рассматривать как «расширение» ценностно-смыслового слоя сознания, развитие эмпатии и рефлексии, развитие эмоциональной и интеллектуальной активности, обеспечивающих высокий уровень внутренней, душевной и духовной культуры школьника.

Литература как интерпретатор человеческого опыта способна стать одной из основных детерминант, пробуждающих и развивающих внутренние силы подрастающего человека. Выявляя скрытые в тексте смыслы, читатель приобретает опыт. Читательский опыт – это то пространство, где зарождается само желание мыслить, говорить, решать проблему, создавать, где возникает импульс для переживания со-творчества, думания, размышления. Это – пространство читательского опыта, в котором и осуществляется развитие читателя-школьника. Образование и развитие неотделимо от воспитания. Поэтому всё, что мы сказали, раскрывая два аспекта урока литературы, составляют и третий его аспект – **воспитательный.**

Что касается методических приёмов, развивающих ребёнка на уроке литературы, то их сегодня достаточно много, как традиционных [12: 133-198], давно и подробно описанных в методике преподавания литературы, так и сравнительно новых, которые методика начинает успешно осваивать [17]. О некоторых из них мы расскажем подробнее.

«Никогда никакой урок не является близнецом другого. Когда вы входите в класс сегодня и сейчас – это уже не тот класс и не те ученики, что были вчера. Это как вхождение в реку: река та же, а вода другая» [14: 3]. Многие считают, что совсем необязательно тщательно и кропотливо планировать и расписывать урок, а тем более урок литературы. Ведь литература – это искусство, творчество, театр воображения! Следовательно, и урок литературы – это вдохновение и импровизация! В какой-то степени и импровизация, но всё-таки хорошо продуманная. Соединить расчёт и

вдохновение, разум и эмоции, логику и импровизацию, методическую культуру и талант, в конце концов, это и есть та основа, которая может оградить словесника от неверных шагов и ошибок. Некоторые полагают, что нет ничего опасного в том, если брать готовые сценарии уроков из журналов «Литература в школе» или методических рекомендаций к программам по литературе. Но всегда ли всё получается, если бездумно и механически переносить готовый сценарий урока на свой класс? У каждого сценария – свой автор, и его урок – это урок для его конкретного класса. Класс индивидуален и урок индивидуален. Поэтому без умения построить и провести урок никак не обойтись.

Что нужно знать и уметь учителю-словеснику, чтобы подготовить свой урок литературы?

1. Знать своих учеников: их специфические особенности и возрастные характеристики.

2. Понимать, как на этом уроке ты будешь образовывать учеников и что в них развивать, т.е. знать, каков образовательный и каков развивающий и воспитательный потенциал твоего урока. Уметь с этой точки зрения дозировать, отбирать и выстраивать литературный материал.

3. Знать различные структуры урока литературы, логику построения и связанность различных этапов урока.

4. Знать и уметь проводить различные формы уроков литературы – как традиционные, так и современные и нестандартные.

5. Уметь реализовывать принципы новизны, сотрудничества, деятельности, преемственности, обратной связи, индивидуализации и дифференциации обучения, творчества, диалогичности, коммуникативности и др.

6. Знать и уметь использовать различные приёмы анализа и интерпретации художественного текста, методы и приёмы обучения, технологии обучения литературе.

7. Уметь анализировать урок и осуществлять его самоанализ.

Приступая к разработке урока литературы, важно помнить, что любой урок – это часть какой-то системы уроков по курсу литературы определённого класса или отдельной монографической темы. Поэтому он всегда органически связан с предшествующим материалом и позволяет заглянуть в будущие темы (как, например, глава книги). С другой стороны, это – совершенно самостоятельное, законченное целое – свой роман, написанный для «чтения взахлёб». Как единый, самостоятельный, но живой, изменяющийся организм, урок литературы, конечно, имеет свои теоретические закономерности, проблемы, структурные элементы, его организующие. В ряду теоретических закономерностей, пожалуй, можно выделить требования к уроку, его типологию, структуру, интеллектуальный, эмоциональный и творческий потенциал, ценностную природу, диалогичность.

Так, например, постоянными структурными элементами урока, как известно, являются его тема и цели. Но требования времени меняет и их содержание. Остановимся на этом аспекте подробнее.

Как известно, любой урок начинается с темы. **Тема урока** литературы сегодня не должна носить традиционный репродуктивный характер, например: «И.С. Тургенев «Отцы и дети». Такая формулировка темы годится только для записи в школьный журнал. Учащихся тема должна настраивать, удивлять, вызывать у них вопросы, рождать в воображении представления и картины, а если хотите, настораживать и тревожить. Если урок запускается с темы, то она должна «заводить» мысли, чувства, воображение ребёнка. По своему характеру тема урока может быть проблемной, образной, цитатной. Напомним, что в ней непременно должна отражаться идея произведения или той его главы, сцены, эпизода, которые читаются и анализируются на этом уроке. Так, например, вводный урок литературы может называться «Магия слова», «Искусство видеть мир иным», «Воображение – дар природы» и т.д. Назовём один урок по сказке Г.Х. Андерсена «Соловей» «Может ли быть душа фарфоровой?», а другой – заключительной фразой из текста

«Здравствуйте! С добрым утром!» Такое название соотносится с главной мыслью сказки – возвращение героя к миру истинных ценностей и истинных человеческих чувств. Названием урока может стать пословица, поговорка, афоризм. Например, уроки по рассказу Л.Н. Толстого «Кавказский пленник» могут называться «Коня в рати узнаешь…», «Сердце сердцу весть подаёт…»; уроки по рассказу А. Куприна «Чудесный доктор» будут иметь названия «Доброе дело – на век», «И только верой человек спасётся». Урок может не начинаться, а заканчиваться названием. В этом случае учащимся предлагается самим назвать урок, соотнося название с тем, о чём шёл разговор на уроке. Учащиеся могут выбрать наиболее подходящее название из тех, которые предложит учитель. В этом случае учитель проверит, насколько полно и глубоко школьники поняли тему и пережили её. Рискнём предложить свою типологию тем урока литературы:

1. **Академические (теоретические) темы.**

«Образ природы в лирике поэтов XIX века».

«Зеркальная композиция в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин».

«Образ автора в романе А.С. Пушкина».

«Основные мотивы в лирике М.Ю. Лермонтова».

«Мифологические мотивы и образы в лирике Н.А. Некрасова».

Пейзаж в романе Л.Н. Толстого «Война и мир».

2. **Репродуктивные темы.**

Любовь и дружба в лирике А.С. Пушкина.

Жилин и Костылин.

И.С. Тургенев «Муму».

3. **Проблемные темы.**

«Чацкий – умный, дурак или «странный» герой?»

«Кто более прав в отношении друг к другу: Печорин или Максим Максимыч?»

«Сломлен ли Мцыри неудачей побега?»

«Сочувствует ли А.П. Чехов Старцеву или осуждает его?»

«Упрёк или защита революции слышится в поэме А. Блока «Двенадцать»?

«Кто перед нами – люди или «обломки» в драме М. Горького «На дне»?

«Кто более неприятен и жесток: Троекуров или Верейский?»

«Кто виноват в смерти Андрея Гавриловича Дубровского?»

«Стихотворение М.Ю. Лермонтова «Смерть поэта» – размышление, обвинение или вызов?»

«В чём для С. Есенина «уроки» жизни?

4. **Пословичные формулировки проблемных тем.**

«Добро должно быть с кулаками?» (По повести «Дубровский» А.С. Пушкина).

«Духом кротости крепости отворяются» (По сказкам А.С. Пушкина).

«Доброе дело – на век».

«Коня в рати узнаешь» (По «Кавказскому пленнику» Л.Н. Толстого).

«Что в сердце варится, на лице не утаится» (Литературный портрет).

5. **Цитатные темы.**

«Здравствуйте! С добрым утором!» (Г.-Х. Андерсен «Соловей»).

«Угасло невозвратимо»? (А.И. Куприн «Чудесный доктор»).

«Зарубки на сердце…» (В.П. Астафьев «Последний поклон»).

«Имя твоё – птица в руке…» (По А. Блоку).

«Терпи, покуда терпится,

Прощай, пока прощается…» (По Н.А. Некрасову).

«Солнечный свет сердца…» (А.П. Платонов «Юшка»).

«Сады моей души узорны…» (По Н. Гумилёву).

«Мир смутных вопросов…» (В.Г. Короленко «Дети подземелья»).

«Зорко одно лишь сердце…» (К.Г. Паустовский «Телеграмма»).

«Всесильный бог детали…» (По художественной детали).

«Искусство глазомера…» (По Б. Пастернаку).

6. **Образные темы.**

«Ноты и краски».

«Штрихи к портрету…»

«Поэтические мосты Цветаевой…»

Магия слова.

«Гимнастический зал стиха».

«Стихи-собеседники».

Знакомые незнакомцы.

Поэзия знания.

Перекличка звуков и смыслов.

Мир нелепиц.

Зрелище образов.

Ожившие вещи.

Чтение как поступок.

В портретной галерее.

Образные формулировки по названию других произведений

«Цвет и звук» (М. Пришвин).

«Ключи счастья».

«Колодец души».

«Сигналы природы».

«Струны бытия».

«Сторожа правды».

«Хлеб души».

«Слово-лицо».

«Коробка мудрости».

«Зеркало человека».

«Камешки на ладони».

«Оторванность от корней».

«Искусство жизни».

Не менее важную роль играет **эпиграф** на уроке литературы. Учитель должен помнить, если он подбирает эпиграф к уроку, то очень важно, чтобы он соотносился не только с самим произведением, но и с идеей урока.

Эпиграф выполняет несколько функций: создаёт определённое настроение, настраивает на урок, «озаряет» урок, помогает глубже пережить идею и даже запомнить её сердцем. Так, например, к уроку по повести В.Г. Короленко «Дети подземелья» эпиграфом могут стать слова русского философа И.А. Ильина: «В верно открытом оке есть своё собственное солнце; и поэтому оно предрасположено к тому, чтобы верно увидеть большое и прекрасное солнце Мира». Проблемным эпиграфом к уроку по многим произведениям о детстве и детях могут стать слова М. Цветаевой «Что знаешь в детстве – знаешь на всю жизнь. Что не знаешь в детстве – не знаешь на всю жизнь». Можно также давать задание подбирать эпиграф к уроку учащимся, однако лучше самого учителя этого не сделает никто.

Важным элементом урока литературы являются его **цели.** Традиционно выделяются три цели, которые соотносятся с передачей литературных знаний, с формированием читательских умений и навыков (или компетенций): **образовательная, развивающая и воспитательная**. В содержание образовательных целей включаются новые знания для учащихся, например, теоретико-литературные знания, знание текстов, знание персоналий и биографии писателей и др. Например, это может звучать так: «Дать понятие жанра элегии, исторические корни элегии (античная элегия, элегия в эпоху романтизма); раскрыть специфические особенности жанра элегии (дистих, нечёткая композиция, печальная тематика и др.). Русская элегия в творчестве Жуковского, Пушкина, Батюшкова, Баратынского. Познакомить с жанром послания. Показать жизнь жанра элегии в поэзии XX века (А. Ахматова, Д. Самойлов и др.). Дать понятие медитативной лирики».

Развивающие цели всегда были представлены перечнем читательских умений анализа и творческой интерпретации произведения. Например, «развить умения определять элегию как жанр, сформировать контекстное восприятие (умение определять автора). Развить умения анализировать элегию в аспекте специфических особенностей жанра (тематика, мотивы, образы, язык). Развить умения выделять черты элегии в других текстах, в том

числе и в прозаических (А.П. Чехов «Ионыч»)». В понятие воспитательных целей входило осуществление эстетического и художественного обогащения духовного мира личности, воспитание эстетического и читательского вкуса. «Воспитание художественного вкуса, чуткости к поэтическому слову, эмоционального отношения к поэзии, чувства сопереживания и эстетического переживания; приобщения к духовному миру лирического героя. Развитие читательского мира школьников».

Сегодня концепция стандартов второго поколения существенно дополняет содержание целей образования и тем самым меняет их вектор в направлении **от предметных целей к метапредметным, а значит от предметных знаний и умений к универсальным метазнаниям или надпредметным знаниям, умениям и действиям.**

Метазнание – это фундаментальное, системное знание о мире и человеке. Преимущество литературы перед другими предметами и состоит в её воплощённой метапредметности. Благодаря безграничным возможностям слова литература вбирает в себя элементы художественного содержания любого искусства. «Литературе доступно всё, что доступно слову, а слову доступно всё, что доступно человеческой мысли и чувству» [3: 213]. В художественном произведении запечатлеваются практически все константы бытия, его фундаментальные свойства. Это такие вселенские и природные универсалии, как хаос и космос, жизнь и смерть, движение и неподвижность, свет и тьма и т.д. Все это составляет комплекс онтологических тем искусства. Но представления о мироустройстве и образы мироустройства только тогда могут «присваиваться», когда они имеют эмоционально-ценностную основу, иными словами, «аффективный компонент», который формируется на основе приятия мира, доверия к миру, переживания доброты, сопричастности миру. Язык литературы – это язык ценностей. Антропологический аспект художественной литературы включает в себя духовные начала человеческого бытия с их антиномиями (отчужденность и причастность, гордыня и смирение, греховность и праведность, созидание и разрушение, милосердие и

жестокость). Названные бытийные начала, приходя в искусство, составляют богатый и многоплановый комплекс «вечных тем», многие из которых архетипичны. В этом своем обращении к «вечным темам» искусство оказывается сродным онтологически ориентированной философии и антропологии. Многие мыслители XX-го века утверждают, что поэзия относится к другим искусствам, как метафизика к науке, что она, будучи средоточием межличностного понимания, близка философии. При этом литература характеризуется как «материализация самосознания» и «память духа о себе самом». Таким образом, читая размышления князя Андрея или Пьера Безухова о смысле бытия, размышляя вместе с А.С. Пушкиным о свободе, воле и необходимости, вместе с Ф.М. Достоевским – о грехе, наказании и покаянии, вместе с А. Платоновым – «о веществе существования» и т.д., школьники получают универсальные знания о бытии и человеке в нём через литературу. Чтение художественного произведения становится своеобразным актом познания Мира, Культуры и Человека.

Формулировки **метапредметных образовательных целей** уроков литературы могут звучать, например, так:

– раскрыть психологию поведения человека в экстремальных жизненных условиях;

– осветить проблемы русского национального характера в контексте трагической эпохи;

– раскрыть разные грани духовного мира человека, его нравственных ценностей;

– показать культуру чувств и поведения героев…;

– раскрыть единение человека и природы;

– раскрыть философский контекст концепта пустоты в творчестве А. Платонова;

– раскрыть многообразие философско-психологической проблематики…;

– раскрыть образ жизни народа, обычаи и традиции в творчестве…;

– проблема становления человека духовного в творчестве…;

– конфликт Мира и Человека в лирике В. Маяковского;

– гуманизм проблематики произведений… и др.

Метапредметный аспект подобных формулировок, конечно, имеет самое прямое отношение к предмету «литература», ибо универсальность художественного произведения как «слова о мире» очевидна. К тому же литература и культура – это «нерасторжимое духовное единство», а значит содержанием литературного образования в школе является прежде всего культура как система духовных и нравственных ценностей человека. Присвоение фактов культуры через литературу – это путь приобщения школьника к универсальному знанию.

Через **развивающие цели** урока литературы осуществляется литературное развитие школьника. Проблема литературного развития не нова, она заявлена практически во всех программах по литературе и реализуется через формирование определённых (читательских) умений.

Приведём примерный перечень основных **предметных читательских** умений анализа и интерпретации словесно-художественных произведений:

– определять эмоциональный лейтмотив (общий эмоциональный тон, настроение произведения);

– определять тему, проблему, понимать тематику и проблематику произведения;

– уметь проследить развитие сюжета в эпическом произведении, конфликта в драме, смену чувств и переживания в лирическом стихотворении;

– определять особенности композиции произведения;

– видеть художественный образ (образы) в произведении, понимать его смысловое наполнение в контексте целого;

– определять стилистическую окрашенность повествования;

– сопоставлять героев и ситуации разных произведений, выявляя общность и отличия авторской позиции;

– умение понимать внутренний мир героя, оценивать его поведение, раскрывать смысл поступков, видеть динамику чувств, мыслей, переживаний;

– видеть движение мысли писателя от замысла произведения к художественному её воплощению;

– понимание художественной идеи произведения, умения полно и адекватно её формулировать;

– умение выделять художественные детали и подробности, понимать их эстетические функции и смысловое наполнение;

– умение выделять и определять художественный приём, понимать его художественную функцию и смысловую роль в произведении;

– умение выделять общие свойства произведений одного жанра и различать индивидуальное своеобразие писателей в пределах общего жанра;

– умение выделять сквозные темы, проблемы, образы, мотивы в произведениях разных писателей; умения видеть традиции;

– умение адекватно интерпретировать художественный текст в аспекте авторской позиции, точки зрения и своеобразия авторского сознания.

Согласно системно-деятельностной концепции стандартов второго поколения наряду с предметными умениями должны сегодня в аспект развития включаться и надпредметные (универсальные) умения.

Надпредметными (универсальными) следует считать следующие умения:

– мыслить системно;

– уметь сравнивать и сопоставлять;

– находить выход из любых ситуаций;

– умение спорить и находить компромиссы;

– умение понимать чужие тексты;

– умение выделять и формулировать главное;

– умение создавать собственные тексты, статьи;

– умение выступать публично;

– умение связно, образно, увлекательно излагать свои мысли;

– умение работать с информацией;

– умение превращать идеи в проекты;

– умение аргументировать;

– умение работать в команде;

– умение думать, размышлять, рефлексировать;

– умение создавать что-то новое, творить;

– умение обобщать, синтезировать и др.

Общим для всех умений является **универсальное «умение учиться».**

Реализация целей урока литературы также связана со спецификой эстетической природы самого предмета.

Метапредметный аспект во многом определяет **личностные цели** урока литературы. Личностное – это, по сути, воспитание и самовоспитание ребёнка на уроке. Понятие **личностное (или личное)** включает в себя и саморазвитие личности, т.е. умения сформулировать, определить, найти, обосновать и обобщить, оценить, выступить, поспорить, найти компромисс, реализовать себя и свои способности в каком-то творческом деле и т.д.

Эстетический элемент в структуре урока литературы приобретает кардинальное значение, т.к. вне эстетической функции не реализуется ни одна функция искусства. Однако как часто между эстетическим материалом литературы и способами его педагогического воплощения возникают «ножницы»! «Одним из самых больших недостатков в преподавании искусства в школе является перенос методов преподавания основ науки на процесс изучения искусства. Методы работы над понятиями применяются для усвоения образа, в результате образ как художественное обобщение не усваивается, его сущность выхолащивается, происходит недопустимая трансформация художественного образа в примитивную иллюстрацию, не принимаемую ребёнком эмоционально. Это, в свою очередь, приводит к непониманию произведения искусства…» [6: 58]. Эстетическая природа урока литературы подвергает максимальной проверке духовную чуткость,

эстетическое и литературоведческое чувство меры, методическую и педагогическую интуицию учителя в приобщении учащихся к тем или иным литературным явлениям. Нельзя, например, сразу после чтения эмоционально сильного произведения задавать вопросы учащимся, разрушая силу первого впечатления; нельзя грубо переводить литературное явление в явление жизненного плана; нельзя торопиться эмоциональные впечатления и сопереживания учащихся втискивать в строго научные теоретические формулировки; нельзя заставлять повторять или запоминать выводы, следующие из взволнованных размышлений по поводу прочитанного; нельзя заниматься с учащимися подсчётом эпитетов, сравнений и метафор, употребляемых автором в данном тексте, нельзя заставлять детей бессмысленно и неосознанно заучивать теоретико-литературные понятия, нельзя… и т.д. Можно продолжать этот ряд «нельзя». Важно помнить, что утилитарность противопоказана искусству. Процесс передачи литературных знаний имеет эстетическую природу.

Эстетическое неотделимо от этического, воспитательного. Однако воспитательная функция урока не должна реализовываться через «вычитывание» положительных примеров, через «высеивание» идеалов и сопоставления всего этого с «примерами из жизни». В процессе чтения и анализа художественного произведения идёт развитие и обогащение ценностного сознания учащихся, постижение ими новых ценностных знаний и понятий. Нравственные чувства «впитываются» ребёнком в процессе общения со взрослым – учителем. Однако, это совершенно уникальное общение, которое, по словам К.С. Станиславского, предполагает «встречный ток». Речь идёт о своего рода духовном общении на уроке литературы. Ценности «не вытаскиваются» из художественного произведения, не декларируются, не насаждаются. Они переживаются! И только потом, пройдя сквозь сердце, начинают жить в сознании ребёнка своей самостоятельной жизнью, воздействуя на него, формируя его строй мыслей и души. Главную роль в таком общении играет учитель – собеседник, учитель-художник,

основной метод которого – настройка души для восприятия особых духовных вибраций автора произведения. «Нагрузить» литературным знанием нельзя. Оно должно быть пропущено через личностно-экзистенциальное «ядро» личности. Важна не сумма знаний учащихся сама по себе, а сила воздействия искусства на растущего человека. Раскрываясь навстречу ученику в духовном общении и получая доступ в его внутренний мир, учитель словно раздвигает границы его «Я». В таком встречном раскрытии душ состоит психологическое содержание духовного общения на уроке.

В связи с этим важнейшей функцией учителя на уроке должно быть чуткое внимание к эмоциональной жизни ребёнка, умение читать характер психологических реакций класса. Для этого необходима не только наблюдательность, но и знание объективных связей психической организации учащегося, субъективного отношения его ко многим из этих связей, устойчивых черт личности, закономерностей возраста и особенностей восприятия. Без психологического изучения учащихся педагогическое воздействие учителя на уроке литературы не может быть по-настоящему результативным.

Даже хорошо подготовленный урок не подчиняется идеальной схеме. Задуманное и воплощённое часто не совпадают. Обладая даром импровизации, учитель часто меняет на ходу спланированные ранее ситуации. Процесс передачи литературных знаний опирается и на особые исполнительские, актёрские умения учителя (экспрессивное самовыражение, выразительное чтение, игровое и актёрское перевоплощение, сценическое общение и т.д.). Об этом в своё время писал К.С. Станиславский, и удачно реализовывал на практике известный учитель Е. Ильин.

Построение урока литературы с точки зрения его содержания определяется как спецификой этого содержания, так и особенностями класса. Многим учителям знакома традиционная **«жёсткая»** структура урока, состоящая из 4-х этапов: опрос, изучение нового материала, закрепление,

задание на дом. Такая структура носила репродуктивный характер, и в условиях сообщающего (пассивного) обучения она вполне устраивала учителя. Постепенно с внедрением идей и технологий проблемного и развивающего обучения она перестала отвечать требованиям жизни. Да и сам предмет «литература» всегда с большим трудом вписывался в жёсткую четырёхчленную схему. Природе искусства отвечает свободная от схемы структура урока, в основе которой – творческое комбинирование частей, композиционно связанных друг с другом. Такая структура в методике называется **«пошаговой», «поэтапной».** Это своего рода «эмоциональная партитура» (Р.Ф. Брандесов), в основе которой – группировка «шагов». Способы сцепления «шагов» могут нести эмоциональное, эстетическое, философское содержание. Образуя своеобразный сюжет, они должны воздействовать на эмоции и чувства учащихся, рождая впечатление целостности. «Шагов» может быть несколько: от 4, 5 до 8, 9 и более. Всё зависит от замысла учителя и от того методического и педагогического инструментария, которым он лучше владеет. Каждый «шаг» может быть приёмом обучения или приёмом анализа текста или видом деятельности учащихся. Приведём пример такой **«пошаговой»** структуры урока по анализу лирического стихотворения:

1. Установка на восприятие.
2. Слово учителя о поэте.
3. Выразительное чтение стихотворения.
4. Цветослово (выразить полученное от прослушивания настроение в цвете).
5. Обмен впечатлениями.
6. Повторное чтение стихотворения про себя.
7. Беседа по анализу стихотворения.
8. Работа с иллюстрациями.
9. Прослушивание грамзаписи.
10. Обмен впечатлениями.

11.Пробное чтение стихотворения учащимися.

12.Творческое домашнее задание.

13.Рефлексия.

Разумеется, построение урока может быть совсем другим, так же, как и комбинирование «шагов» урока. Подобная структура хороша тем, что она достаточно гибкая и подвижная, открытая для импровизации и творческого сотрудничества с учащимися. Важно помнить, что создание такой «партитуры» урока – индивидуальное творчество учителя. Он сам продумывает все ключевые позиции урока, последовательность шагов, их взаимодействие, кульминационные моменты урока, его зачин и его развязку.

Сегодня в связи с внедрением в образовательный процесс разных технологий появились другие структуры уроков литературы, в которых за каждым этапом закрепилось своё определение. Например, если учитель даёт урок в технологии развития критического мышления, то структура такого урока будет включать три этапа:

I фаза **Вызов**

пробуждение имеющихся знаний, интереса к получению новой информации

II фаза **Реализация смысла**

получение новой информации

III фаза **Рефлексия**

осмысление, рождение нового знания

Если учитель даёт урок в технологии «Педагогических мастерских», то такой урок будет включать следующие этапы:

1**. Индуктор.** Наведение на тему. Включение мотивации. Актуализация личной заинтересованности.

2. **Деконструкция.** Некое хаотическое состояние, когда происходит смещение стереотипов.

3. **Социализация.** Соотнесение своей деятельности с деятельностью остальных. Самооценка. Самокоррекция.

4. **«Разрыв».** Реконструкция, создание нового. Это осмысление того, что прежнего знания недостаточно.

5. **Рефлексия.** Анализ собственной мысли, чувства.

В технологии коммуникативно-деятельностного подхода С. Лавлинского урок будет строиться примерно так:

1. **Загадка смысла.** Предпонимание
2. **Поиск смысла.** Первичное понимание
3. **Смыслообразование.** Вторичное понимание
4. **Обретение смысла.** Окончательное понимание
5. **Рефлексия.**

В технологии проблемного и развивающего обучения структура урока будет выглядеть таким образом:

1 этап. Постановка учебной (познавательной, проблемной) задачи.

Возникновение проблемной ситуации.

2 этап. Решение учебной (познавательной, проблемной) задачи.

Выдвижение предположений, выдвижение и формулировка гипотезы

Решение гипотезы

3 этап. Проверка правильности решения познавательной задачи и гипотезы

4 этап. Выводы

Следует обратить внимание словесника на то, что любой урок в принципе может соответствовать природе художественного произведения и в таком случае будет строиться по его же законам; и как у художественного текста есть сильные позиции (заглавие, начало, эпизод, художественная деталь, конец), так и у урока могут быть эти же **«сильные позиции».**

Продумаем тщательно начало урока. Оно должно быть установкой на первую встречу с автором художественного произведения и с самим произведением. Известно, что эмоция в себе самой заключает влечение, желание, стремление, направленное к предмету, и может стимулировать, усиливать (подавлять) деятельность, рождать интерес, который мотивирует

все, что мы будем делать на уроке потом. Установка, в основе которой лежит идея актуализации чувств, эмоций и образов – это готовность к определённой активности.

Продумаем те моменты урока, которые должны быть особенно волнующими, завораживающими или, напротив, активизирующими внимание школьников. Р.Ф. Брандесов называет их «эмоциональными пиками» урока. Это могут быть личные воспоминания учителя, моменты чтения наиболее сильных эпизодов текста, неожиданный или парадоксальный вопрос, письменные работы творческого или рефлексивного характера на самоуглубление, включение в урок кинофрагмента, работа с иллюстрацией и др. Необходимо только помнить, что все эти «включения» должны обязательно соотноситься с литературным произведением.

Продумаем тщательно конец урока, который должен быть подобным заключительному аккорду в музыкальном произведении. Главное – закончить в той же тональности. Финал урока, как и его начало, тоже может быть лирическим, философским, музыкальным. Это может быть письменная или устная рефлексия, выполнение синквейна, «вопрос под звонок». Так можно перекинуть мостик к следующему уроку, который дети будут ждать с нетерпением и удовольствием, ведь ответ уже найден… Пространство урока можно рассматривать, используя понятия «вертикали и горизонтали» (Т. Бабушкина). «…в ребёнке заложена устремлённость постигать мир не плоско, не линейно, не примитивно, а объёмно, на пересечении смысловых вертикалей и горизонталей» [1: 47]. «Горизонталь» – это пространство общения учителя и детей, учащихся между собой. Это такой срез урока, на котором происходит подготовка сердца ребёнка для восприятия материала. Горизонтальный – это личностный опыт «науки общения», культуры общения. Он может передаваться от взрослого к ребёнку. «Вертикаль» – это те ценности, те смыслы, которые действуют и передаются в пространстве урока (совесть, долг, правда, добро, истина, красота, милосердие и др.). Конечно, это понятия «невидимые», большей частью неощутимые («…ни

съесть, ни выпить, ни поцеловать» Н. Гумилёв), а потому для детей – абстрактные. Как сделать так, чтобы в пространстве урока они обрели для ребёнка конкретику? Лучше всего создавать на уроке «высокие формы общения», организованные, например, по законам искусства (музыкальные заставки, картины, инсценировки, драматизация, фрагменты художественного чтения, создание художественной интерпретации в процессе иллюстрирования и др.), или опирающиеся на психологические законы и особенности восприятия (ассоциирование, воспоминания, эмоциональное проживание ситуации, символ-драма, вживание в образ и др.). В умело созданных учителем эмоциональных и эмоционально-эстетических ситуациях происходит не запоминание ценностных смыслов (ценности всегда сопротивляются процессу голой вербализации), а их проживание и выращивание. Принципы такого урока – многоголосие, эмоциональное воздействие, отсутствие повтора, непредсказуемость, новизна и авантюра, непреднамеренность, ассоциативность, вдохновение и творчество, искренне высокое, приподнятое состояние самого учителя. Самое трудное для словесника – настроить ребёнка на одну волну с автором произведения, найти унисон общения с собой. Учитель – дирижёр, и если он простроит пространство урока верно, то может возникнуть резонанс (Р.Ф. Брандесов) – и произойдёт расширение души ребёнка.

Сегодня учителю литературы предлагаются самые разнообразные формы и технологии проведения уроков литературы. Но каким бы ни был урок литературы, главное помнить, что это – особый мир, где не просто осуществляется «усвоение литературных знаний» и «формирование умений и навыков», а происходит прикосновение сердец, диалог сознаний, погружение в мир друг друга – читателя и автора, учителя и ученика, что и рождает полифонию эмоционально-эстетического и интеллектуального общения.

Список литературы

1. Бабушкина Т. Одушевляющая связь. – СПб., 2009.

2. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика: Пер. с фр. / Р. Барт; Сост., общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова. – М., 1989.

3. Борев Ю.Б. Эстетика. – М., 1996.

4. Брандесов Р.Ф. Эмоциональный резонанс и урок литературы // Литература в школе. – 1975. – № 5.

5. Выготский Л. С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987.

6. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. – М., 1991.

7. Зинченко В.П. Человек развивающийся: Очерки рос. психологии. – М., 1994.

8. Лихачев Б.Т. О специфике методов обучения искусству в школе // Проблемы методов обучения в современной образовательной школе. – М., 1980.

9. Лотман Ю. М. Семиосфера. – СПб., 2000.

10. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства. – СПб., 2002.

11. Лотман Ю.М. Чему учатся люди. Статьи и заметки. – М., 2010.

12. Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. Богдановой О.Ю., Маранцмана В.Г. – В2 ч. Ч.1. – М., 1994.

13. Москвина М. «Радио «Москвина». – М., 2008.

14. Пассов Е. Урок иностранного языка. – Ростов н/Д, М., 2010.

15. Потебня А.А. Слово и миф. – М., 1989.

16. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. – М., 1976.

17. Романичева Е.С., Сосновская И.В. Введение в методику обучения литературе. – М., 2012.

18. Сабиров В.Ш. Русская идея спасения. Жизнь и смерть в русской философии. – СПб., 1995.

19. Спиваковский В. Образовательный взрыв. – М., 2011.

20. Сурова Л. Православная школа сегодня. Книга на учащихся и учащих. – М., 2000.

21. Хализев В.Е. Теория литературы. – М., 1999.

Биография писателя в контексте общекультурного и литературного образования школьника

Ключевые слова: подходы, принципы, стереотипы, отбор материала, аксиологический подход, историко-культурный подход, личностный аспект, рассказ, слово учителя, лекция, методы, приёмы, эмпатические ситуации.

В своих коротких записках о писателях-современниках, размышляя о таланте Грибоедова, А.С. Пушкин заметил: «Как жаль, что Грибоедов не оставил своих записок! Написать его биографию было бы делом его друзей; но замечательные люди исчезают у нас, не оставляя по себе следов. Мы ленивы и нелюбопытны...» [15:103]. Со времени этого высказывания поэта прошло почти 200 лет, и мы сегодня с полным основанием можем сказать, что биографического материала о наших писателях, поэтах, драматургах, художниках, композиторах написано столько, что хватит нескольким последующим поколениям. Причём каждое поколение переписывало и будет переписывать биографии великих деятелей искусства и культуры, ибо «…человеческая культура и есть вечное переписывание, омолаживающее самое себя всё новыми и новыми перспективами…» [3:3]. Так, например, в одной из своих статей «Пушкин 1999 года. Каким он будет?» Ю.М. Лотман задаёт вопросы: «… каким будет для читателей, для культуры в целом Пушкин XXI века? …каким мы надеемся увидеть Пушкина на третьем веке его жизни в культуре?» Предлагая оглянуться на сто лет назад, учёный замечает, что ещё в XIX веке в учебных книгах для преподавателей-словесников (В.Я. Стоюнин «Пушкин», А. Незелёнов «А.С. Пушкин в его поэзии») было создано большинство штампов, многие из которых дошли и до наших дней: «… здесь мы найдём в изобилии рассуждения о том, что народностью своей Пушкин обязан Арине Родионовне, что <…> герои Пушкина – эгоисты, порождённые крепостной средой…[10:133]. «Тут же многократные повторения о том, что «Пушкин любил учиться», «любил

русскую природу», что «язык его необыкновенно чист» [там же: 134]. И далее, размышляя о равитии пушкиноведения в последующие годы, включая XX век и его связи со школьным преподаванием, учёный замечает: «…не общие концепции кроились по росту Пушкина, а часто наоборот – Пушкин подгонялся под концепции, созданные вне его творчества» [там же: 134]. Применительно к изучению творчества Пушкина школьное литературное образование пережило и «вульгарно-социологические догмы», и субъективистский подход «под флагом права на своего Пушкина», за которым сам Пушкин, конечно, исчезал. В принципе эти размышления учёного можно отнести к изучению биографического материала по творчеству любого поэта или писателя-классика. Историческое время меняло ориентиры, расставляло свои акценты, которые порой превращались в штампы и стереотипы. Показательны в этом отношении примеры, на которые указывает Э.М. Шафранская в своей статье «Изучение биографии писателя на уроках литературы в старшей школе как фактор формирования негативного отношения к чтению»: «В советских школьных учебниках сложилась устойчивая парадигма изложения биографии писателей: описывая детство будущего гения, пору формирования его личности, авторы учебников упоминают «обязательный» набор источников, повлиявших на талант. Наиболее «судьбоносными» источниками стали такие: фольклор, общение с «простыми» людьми/детьми и влияние родной природы» [18:11]. Каждое время создавало свой миф о писателях, миф о поэтах, который закреплялся в учебном дискурсе и передавался из одного поколения в другое. «Кристализация мифа – дело обычное в том, что касается биографии знаменитых людей. Процесс активизируется именно после того, как человек умирает. Ведь если вдуматься, на всём протяжении истории культуры мы имеем дело с мифами. Они возникают при жизни творца (или сразу с его смертью), отвердевают, обрастают деталями, служат основой для творчества более поздних поколений творцов» [16: 55]. Сегодня можно утверждать, что современные школьники, знакомые с новыми фильмами о С. Есенине или

Ф. Достоевском, читающие в Интернете маленькие пародийные «биографии» писателей Д. Хармса или рассматривающие мемы (креализованные тексты) о Пушкине, Толстом, Чехове, Маяковском, воспринимают стереотипный биографический материал с недоверием, иронией и равнодушием. В связи с этим некоторые учителя-словесники вообще отменяют уроки-лекции по биографии писателя, заменяя их ученическими презентациями или докладами. Разумно ли это? Проблема, как нам кажется, лежит совсем в другой плоскости. Ещё в XIX веке известный русский учёный-методист В. Острогорский, впервые обративший внимание на биографию писателя и издавший книгу «Двадцать биографий образцовых русских писателей», отмечал высокий образовательно-воспитательный потенциал этого материала, особенно полезный юношеству в 15-16 лет, когда развивается «охота читать со смыслом» [13: 3]. Сегодня в работе современного учителя проблема чтения является одной из самых насущных, ибо интерес к чтению программных произведений в школе, увы, продолжает падать. Может ли стать эмоциональный, захватывающий, содержательный рассказ о писателе или на одном дыхании прочитанная лекция одним из способов привлечения школьников к чтению произведений этого автора? Безусловно. К тому же в старших классах без понимания личности писателя, его отношения к миру и восприятия этого мира иногда бывает невозможно глубоко постичь и его произведения, являющиеся часто сколком жизни автора, его судьбы, его мыслей и чувств. Это отмечали многие отечественные методисты. Так, например, И.Е. Каплан писал, что «…если учащиеся ярче представят себе личность писателя, то глубже и эмоциональнее воспримут его творения» [8: 37]. Другое дело – какими могут быть такой рассказ и такая биографическая лекция сегодня, на современном уроке литературы? Мы отделяем рассказ от лекции по известным причинам. В процессе литературного образования школьники знакомятся с жизнью и творчеством того или иного писателя дважды: в 5-8-х классах учащиеся узнают лишь о тех историко-биографических фактах, которые непосредственно связаны с чтением и

анализом конкретного произведения; в 9-11-х классах изучение биографии писателя приобретает самостоятельный и законченный характер. Поэтому цели и задачи постижения этого материала на каждом из указанных этапов будут разные.

У учащихся средних классов формируется начальное представление о писателе как авторе, творце, поэтому круг вопросов, рассматриваемый учителем на уроке о писателе в 5-8-х классах, должен быть ограничен и направлен преимущественно на подготовку к восприятию произведения, которое будет читаться и анализироваться.

Вот, например, каким может быть рассказ учителя о Гоголе перед чтением повести «Майская ночь». Начнём с беседы:

– Как мы называем человека, любящего и умеющего шутить?

– Есть ли в вашей семье, среди друзей и знакомых остроумные люди?

– Нравится ли вам общаться с такими людьми? Почему?

– А как вы понимаете выражения «злая шутка», «едкая шутка», слово «насмешка»?

– Встречались ли вы с такими людьми в жизни? Какие актеры сатирического жанра вам известны? Интересно ли общаться с такими людьми? Почему?

«А сегодня мы с вами познакомимся с писателем, который умел смеяться и по-доброму, и с насмешкой, и с язвинкой, – Н.В. Гоголем.

От природы он был очень веселым человеком. Семья Гоголя жила весело, радостно, в ней царила стихия шутки и смеха. Знакомые и соседи приезжали к ним, чтобы послушать веселые, полные юмора рассказы отца, который любил побалагурить, потешить, посмешить. Атмосфера веселья, шутки, розыгрыша окружала маленького Гоголя с детства. И он рос озорным, живым, веселым ребенком.

Комический дар маленького Гоголя в полную меру проявился в гимназии. Он часто смешил учителей и учащихся своими остротами, шутками, комическими выходками. Он так умел точно схватить и воссоздать

комические стороны внешности и характеры героев, что это нередко восхищало его товарищей. И он так умел пародировать, что некоторые боялись его язвительных шуток и пародий: так мастерски он передразнивал, комически утрируя походку, выражение лица, позы тех, кто ему не нравился.

Но смех, как мы знаем, бывает разный; веселый, добрый, беззаботный и шутливый называется юмором**.** Но есть и другой смех, о котором сам Гоголь писал: «Ничего более не боится человек так, как смеха... Насмешки боится даже тот, который уже ничего не боится на свете». Какой смех имел в виду писатель в этом случае? Сатирический. В повести, которую мы с вами начнем сейчас читать, есть и тот, и другой смех, а где какой – судить вам самим».

Короткий рассказ о писателе в средних классах является лишь подступом к изучению произведения и традиционно называется ***словом учителя.*** Поэтому такое **слово** может быть достаточно коротким, но эмоционально и тематически связанным с тем произведением, с которым будут знакомиться дети. Так, например, если учащиеся в 6-7-х классах знакомятся со стихотворениями Н. Гумилёва «Капитаны», «Конквистадор в панцире железном», «Путь конквистадора», то интересный материал о поэте можно найти в книге В.В. Бронгулеева «Посредине странствия земного»:

«В детстве Н. Гумилёв был необычным ребёнком. Особенно обращала на себя внимание его явно не детская серьёзность. Окружающим он казался странным: очень остро и даже болезненно реагировал на многие внешние впечатления. Сам Гумилёв вспоминал о себе: «Я был болезненный, но до чего счастливый ребёнок, моё детство было до странности волшебным. Я был действительно колдовским ребёнком. Я жил в каком-то мною созданном мире, ещё не понимая, что это мир поэзии. Я старался проникнуть в тайную суть вещей воображением. Не только вещей, но и животных. Так, у нашей кошки Мурки были крылья, и она ночами улетала в окно, а собака моей сводной сестры, старая и жирная, только притворялась собакой, а была – это

я один знал – жабой. Да, я действительно был колдовской ребёнок, маленький маг и волшебник. Таким я сам себя считал» [2: 22-23]. И ещё: «Я с детских лет был болезненно самолюбив. Я мучился и злился, когда брат перегонял меня в беге или лучше меня лазил по деревьям. Я хотел всё делать лучше других. Всегда быть первым. Во всём. Мне это, по моей слабости, было нелегко. И всё-таки я ухитрялся забираться на самую верхушку ели, на что ни брат, ни дворовые не решались. Я был очень смелый. Смелость заменяла мне силу и ловкость» [2:15]. О чрезвычайной храбрости Н. Гумилёва свидетельствует и другое воспоминание: «Летом 1895 года, как всегда, отдыхали в Поповке. Родители давали обыкновенно каждому из участников игр по лошади, и тем нетрудно было воображать себя ковбоями или индейцами. Гумилёв носился и на осёдланных и на неосёдланных лошадях и своей смелостью вызывал восторг товарищей.. <…> Во всех этих играх Гумилёв выделялся абсолютно взрослой храбростью…» [2: 17]. Один из гимназических товарищей вспоминал, что в комнате Гумилёва по стенам были развешаны рыцарские доспехи, шлемы, латы, мечи. Здесь же жили разные животные: ежи, тритоны, попугаи. Заметную роль в его детской жизни сыграла приключенческая литература и рассказы отца о совершённых им плаваниях в заморские страны и к берегам Африки, которой Гумилёв бредил с самого детства. В гимназии он проявлял особенный интерес к географии и зоологии. Любил слушать рассказы о разных путешествиях и просил показывать их маршруты на картах. «Мальчишки были помешаны на тайных ходах, на подземельях, на заговорах и интригах. Выстукивали в домах стены, лазили по подвалам и чердакам, искали клады, разочаровывались и вновь увлекались» [2:16]. Одним словом, все эти впечатления детства сформировали мужественный характер путешественника, поэта, мечтателя, философа.

В подготовке слова о писателе или поэте неоценимую помощь могут оказать тёплые воспоминания близких, особенно детей. Так, например, трогательный материал о Куприне содержится в книге его дочери

К.А. Куприной «Куприн – мой отец». Сохранились записки и дневники дочерей Л.Н. Толстого, Александры Львовны и Татьяны Львовны, которые доносят до нас живой образ их отца.

Сегодня крайне важно, чтобы на урок к современному ребёнку приходил не «музейный экспонат» в лице давно умершего писателя, а живой человек. В этом контексте можно использовать самые неожиданные факты, которые могут удивить и заинтересовать школьников. Например, казалось бы, что может связывать Г.Х. Андерсена с Иркутском?

Со сказками Андерсена мы знакомы с детства. Они стали нам очень близки, и мы даже не задумываемся, что свои сказочные истории Ганс Христиан рассказывал на датском языке. А кто же перевел их для русского читателя? Имя этого человека связано с Иркутском. В 1871 году уроженец Копенгагена Петер Ганзен решил круто изменить жизнь. Он приобрел специальность, которая была в тот момент очень модной и востребованной, – телеграфист. Когда скандинавская фирма «Сторно» объявила набор специалистов на телеграфную линию, строившуюся в Сибири, вдоль Транссибирской железнодорожной магистрали, Хансен, не раздумывая, отправился в далекий край. Уезжал молодой телеграфист ненадолго, но пребывание в России Петра Готфридовича Ганзена (так его стали здесь называть) затянулось на 35 лет. Он и не предполагал, что чужая, незнакомая страна станет его второй родиной, а для шестерых его детей родным языком будет русский. В Сибири Петр Готфридович прожил более 10 лет. Ему была близка суровая природа нашего северного края: вероятно, она напоминала ему о Дании. Долгими холодными вечерами он учил русский язык, читал Пушкина, Гончарова, Толстого, переводил. К сказкам Андерсена Петер Ганзен обратился уже в Петербурге. Он начал переводить их вместе со своей женой Анной, которая стала его секретарём и верной помощницей. Первыми слушать сказку Ганзены собирали своих детей. Родители медленно читали свежеиспеченную историю и внимательно следили за реакцией малышей. Если что-то было непонятно или ребячий отклик не соответствовал

ожиданиям, текст правили и помногу раз. По свидетельству одной из дочерей, иногда переводы корректировались в течение нескольких лет! Неудивительно, что они дошли до наших дней практически без изменений, и это несмотря на минувшие сто с лишним лет.

Откройте любую книжку Андерсена, там мелким шрифтом должно значиться: «Перевод А. и П. Ганзенов». «Дюймовочка», «Соловей», «Дикие лебеди», «Новое платье короля», «Оле-Лукойе», «Стойкий оловянный солдатик», «Снежная королева» – все самые знаменитые домашние сказки до сих пор издаются чаще всего в переводах Ганзенов. В самой Дании они признаны лучшими в мире, говорят, лучше перевести просто невозможно. В переводе четы Ганзенов андерсеновские истории и поныне выходят миллионными тиражами, в отличие от многих других, не выдержавших проверку временем.

Можно предложить другой вариант слова о писателе, который предполагает чтение очерка К.Г. Паустовского «Ночной дилижанс» и письменный ответ на вопрос «Каким вам представляется Андерсен после чтения этого очерка?»

В средних классах нет необходимости подробно рассказывать о жизни писателя или поэта. Другое дело, когда учитель обращается к какому-то очень конкретному событию эпохи или биографии автора, отражённому в данном тексте. В этом случае можно предложить составить слово учителя по законам художественного творчества, используя в нём приёмы образной конкретизации эмоций. Такое слово должно быть коротким и ярким, интересным по содержанию и одухотворённым по способу передачи. Вот, например, как можно рассказать об А.С. Пушкине в 5 классе перед чтением стихотворения «К няне»:

«Каждый день, просыпаясь поутру, Пушкин слышал осторожные шаркающие шаги в коридоре. «Мамушка…» – думал он с нежностью, и легче становилось на сердце. Он не один. Есть у него друг – его старая няня Арина Родионовна. Зимой темнело рано. Арина Родионовна брала веретено или

спицы и шла в кабинет к Александру Сергеевичу. Зимние вечера в Михайловском они коротали вместе. Пушкин читал или ходил по комнате, слушая, как ветер завывает в трубе. Арина Родионовна пряла в сторонке. Свеча потрескивала на столе. Смутные тени мелькали по стенам. В долгие зимние вечера Арина Родионовна рассказывала Пушкину свои сказки, пела песни. Знала она их великое множество.

Мастерица ведь была
И откуда что брала.
И куда разумны шутки,
Приговорки, прибаутки,
Небылицы, былины
Православной старины!…
Слушать, так душе отрадно,
И не пил бы и не ел,
Всё бы слушал да сидел.
Кто придумал их так ладно?

Рассказывала няня прекрасно. Все в семействе Пушкина удивлялись меткости её языка, повторяли её словечки. Для поэта она была сущий клад. В причудливом мире её легенд и сказок чувствовала себя как дома. Повадки и хитрости домовых, леших, русалок, чертей, ведьм, Змея-Горыныча знала наперечёт. Казалось, они её близкие знакомые. «Вечером слушаю сказки моей няни, оригинала няни Татьяны…– писал Пушкин одному из приятелей. – Она единственная моя подруга – и с нею только мне не скучно».

Пушкин пристраивался на лежанке, Арина Родионовна подсаживалась поближе и не спеша певучим говорком заводила сказку. Когда бывало что-нибудь новое, особенно интересное, Пушкин раскрывал свою чёрную тетрадь, и рядом со строфами «Цыган», сценами «Бориса Годунова», главами «Онегина» появлялась запись: «Некоторый царь задумал жениться, но не нашёл по своему нраву никого. Подслушал он однажды разговор трёх сестёр. Старшая хвалилась, что государство одним зерном накормит, вторая, что

одним куском сукна оденет, третья, что с первого года родит 33 сына. Царь женился на меньшой…»

Это – начало одной из записанных Пушкиным сказок.

Сохранились и другие. Пушкина восхищали разнообразие вымысла, поэтическое богатство этих творений простого народа. «Что за прелесть эти сказки! Каждая есть поэма!» Он записывал их впрок, чувствуя, что ещё вернётся к ним. И действительно вернулся. Через несколько лет, когда Арины Родионовны уже не было в живых, на основе своих записей Пушкин создал «Сказку о Царе Салтане», «Сказку о попе и о работнике его Балде», «Сказку о мёртвой царевне и о семи богатырях» [1: 85-89].

В старших классах изучение биографии писателя приобретает самостоятельный и законченный характер. Перед учащимися должна предстать неповторимая и многогранная личность творца. Жизненный путь великих значителен сам по себе и всегда является для нас уроком исканий, прозрений и обретений. Кроме этого, биография писателя – это олицетворенное Время, этапы взросления человечества, его опыт, без которого оборвется духовная преемственность поколений. Онегин и Раскольников – это всего лишь знаки эпохи, а личности и судьбы их творцов – ее содержание. Вот почему при изложении биографии материала необходимо тщательно отобрать и оценить те факты, которые пойдут на урок, т.к. охватить все невозможно, да и не нужно. В противном случае учащиеся просто утонут в хаосе биографических данных и не смогут уяснить, где – главное, а где – второстепенное. Таким образом, при подготовке к урокам по биографии писателя встает проблема тщательного отбора необходимого для урока материала. Однако сегодня и эта проблема не может быть названа ключевой по сравнению с другими. Необходимо выделить те методологические принципы и подходы, которые важны для словесника при изучении биографии писателя на уроке в старших классах.

1. Преодоление штамов и стереотипов в композиции биографического материала.

В этом контексте необходимо остановиться на нескольких важных моментах. В традиционной методике преподавания литературы известно обращение к биографии писателя в старших классах как к хронологии жизни и творчества (родился, учился, написал, женился, путешествовал, опять писал и умер). По сути, это – формула, в которую укладывался любой биографический материал. Все эти события закреплялись за перечнем дат, которые переносились в синхронистические и хронологические таблицы и предлагались учащимся. Ясно, что сегодня подобный подход не работает. Именно в силу того, что классика слишком далеко отодвинулась во времени от современного ребёнка, и он не представляет себе даже приблизительно ни XX-го, ни тем более XVIII-го века, ни первой половины XX-го, любая названная дата ничего не оживляет в его восприятии и ни о чём ему не говорит, т.е. восприятие современного ребёнка на даты «давно минувших дней» не включается. Лекция учителя, хронологически закреплённая за каждой последующей датой, превращается для школьника в скучное и нудное изложение мёртвой информации. Ещё известный педагог Е. Ильин в 70-80-е годы XX-го века говорил, что важны не даты рождения и смерти писателя или поэта, а содержание «тире» между ними.

Биография писателя – это не только и не столько даты и факты, сколько история творческой судьбы, так называемого ***духовного бытия*** творца, и оно не может быть подвержено хронологии. Поэтому рассказ о писателе в старших классах учитель может начать с любого знакового события его жизни, с последнего дня, с какого-либо одного, но очень важного дня и т.д. Например, первые стихи Б. Пастернака появились в 1912 году, а последние – в 1960 году. Пусть учащиеся представят, какие события происходили в эти годы в стране? Чему был свидетель поэт? Рассказ о Л. Толстом можно начать с чтения его дневников, рассказ об А. Блоке – с последних дней его жизни в доме на Пряжке в Петербурге. Рассказ о М. Цветаевой – с её решения вернуться в Россию и о трагедии этого возвращения. В книге Олега Дормана известная переводчица Лилианна Лунгина рассказывает печальную историю

о том, как М. Цветаева, вернувшись в Москву, собрала сборник стихов для советского читателя и отдала его для публикации. Рецензия на этот сборник, написанная известным тогда литературоведом К. Зелинским, не только перечеркнула всё творчество поэтессы, но и её жизнь. «Истинная трагедия М. Цветаевой заключается в том, что, обладая даром стихосложения, она в то же время не имеет что сказать людям. Поэзия Марины Цветаевой потому и негуманистична и лишена подлинно человеческого содержания», – писал Зелинский. [5:142]. С обсуждения этой рецензия и с чтения стихов М. Цветаевой и может начаться рассказ о ней. Рассказ об А. Платонове начнём с его бурной производственной деятельности по мелиорации и электрификации, когда в 1921 году страну потряс страшный голод. Человек увлекающийся и увлеченный, он писал в это время, что «от него ждут чудес». Он жил с максимальной отдачей, и «чудеса не заставили себя ждать». Цифры, характеризующие его бурную деятельность в это время красноречивее слов: с 1921 по 1926 годы под его руководством было построено 763 пруда, 330 колодцев, осушено 76 тысяч десятин земли, орошено 30 десятин, пущены 3 сельские электрические установки, начата постройка плавучего экскаватора для осушительных работ. Именно благодаря такой разносторонней практической деятельности, способствующей глубокому проникновению в саму жизнь, он очень скоро осознал трагизм происходящего в стране. Так появился его «Усомнившийся Макар» и «Сокровенный человек».

Неоценимую помощь учителю могут оказать, например, очерки о писателях К. Паустовского, собранные в его повести «Золотая роза». Они помогут в создании нетрадиционной композиции и эмоциональной наполненности биографического материала.

Пусть словесником владеет стремление беллитризировать (в хорошем смысле) историю души человеческой, явленной в образах, наполнить ее «романным» содержанием. Если, скажем, у учителя есть свой собственный «роман» с Блоком, Толстым, Достоевским, свое личностное отношение к

ним, то 45 минут урока не станут механическим перечислением дат и фактов, а будут потрачены на утоление духовной жажды узнать и понять мир гения и с ним быть может и самого себя.

2. Преодоление устойчивых стереотипов в оценке творчества писателей.

Героем таких уроков будет не только писатель, но и ученик, которого мы хотим обратить в свою веру. К нему на этом уроке мы обращаемся в своих отступлениях, эмоциональных комментариях, на него мы переводим отдельные факты жизни и творчества писателя, чтобы он, соотнеся их с собой, острее прочувствовал чужое, далекое. Есть на уроке и третий герой – сам учитель. Слышали пословицу: «Бывает, что безбожники преподают закон божий»? Бывает, что учителя, например, не любя Некрасова или Маяковского, берутся излишне субъективно его толковать, соизмеряя со своими симпатиями, и выбирают из его биографии не самые лучшие и достойные страницы.

Случается и обезличивание писателей, особенно тогда, когда уроки дублируют друг друга. Изучение творчества Н.В. Гоголя, например, ничем не отличается от изучения творчества И.С. Тургенева, а разговор о Ф.И. Достоевском, в принципе такой же, как и разговор о Л.Н. Толстом. Тем самым учитель подгоняет индивидуальность под общий ранжир. «Писатели как бы выстраиваются в затылок, «в колонну по одному», как на каком-нибудь строевом смотре» [7: 86]. В результате пропадает главное: смысловые и эмоциональные оттенки художественной мысли, индивидуальный слог писателя, его стиль. По одному и тому же плану учащиеся могут рассказать и об А.С. Пушкине, и о М.Ю. Лермонтове, и о Н.В. Некрасове. Какой тут может быть интерес к личности писателя или к его произведению? Зачем лишние знания о писателях и поэтах, если можно открыть учебник и в пяти строчках «…прочесть о художественных особенностях, а заодно заучить несколько слов, применимых к Горькому, Шолохову, Пушкину и Гоголю.

Был, дескать, передовым деятелем, патриотом, показал угнетение народных масс, разоблачал… Всегда, заметьте, что-то разоблачал!» [10: 184].

Мы привыкли говорить, что человек зависит от исторических обстоятельств и чаще всего становится их жертвой. И многие писатели и поэты стали такой жертвой, но ведь далеко не все. Уверена, что подобные оценки, которые в своё время были вызваны к жизни идеологическими установками, нередко ведут юных читателей к ложным, искажённым трактовкам их художественных творений. Так, например, у Пушкина всегда был выбор! И чем труднее были обстоятельства, тем больше был выбор. Пушкин постоянно преобразовывал свою судьбу, творил её! И никогда не был несчастным! Действительно, вспомним хотя бы одно его пессимистическое стихотворение!? Пушкин всегда торжествовал над обстоятельствами и в 1836 году тоже. Конечно, «…выявить природу давних событий очень трудно. Письма, дневники нуждаются в дешифровке. Что такое биография? Реконструкция личности, которая возвращает жизнь мёртвым бумагам» [10: 249]. В принципе любой биографический материал можно исказить, сделать так, чтобы он служил определённым целям. Так, например, принято было считать, что отношения А.С. Пушкина с царём Александром I были враждебные. Юный Пушкин обличал, разоблачал, и за стихотворения «Деревня» и оду «Вольность» царь в конце концов его наказал: выслал из Питера и сослал куда подальше. Однако в работе Ю.М. Лотмана «Пушкин и его окружение» говорится, что Александр I сыграл в судьбе поэта большую и достаточно сложную роль. И Пушкин был человеком сложным, «сильных перемен в настроении», и Александр был человеком «загадочным». Не случайно Наполеон называл его «северным сфинксом». Отношения царя и поэта были неоднозначными, которые в простую формулу вражды не укладывались. Так, например, прочитав стихотворение «Деревня», Александр остался им очень доволен. Он сам был «прогрессистом» и выразил Пушкину своё одобрение, подарив поэту перстень с бриллиантами [10: 557]. «Вольность» также, по мнению

Александра, прямых революционных идей не содержала. Пушкин вообще не имел в виду конкретного политического деятеля. Другое дело, что Александр получил эту оду вместе с доносом на поэта. Личная неприязнь между ними накалилась вследствие эпиграмм Пушкина, а точку в их отношениях поставило стихотворение «Noel», героем которого действительно был уже Александр. Я привела только один пример, чтобы показать, как много должен сегодня читать и знать словесник, чтобы стремиться к исторической объективности в подаче биографического материала.

3. Усиление личностного аспекта в изучении биографии писателя.

Как известно, личностный компонент («личностное свойство читателя») является ведущим и определяющим в формировании любой, в том числе и читательской деятельности. Можно сказать, что осознание себя как читателя начинает разворачиваться в психологическом пространстве «личностного смысла». Обладание личностным смыслом – это основная характеристика нашего сознания. Именно он играет ключевую роль в понимании мира, жизни, культурных ценностей, себя, а встреча с многоосмысленностью искусства и литературы, несомненно, расширяет сознание ребенка и может привести к созданию новых личностных конструктов, в которых тот воспринимает окружающий мир. Самое главное, чтобы факт искусства и культуры в сознании юного читателя строился не только и не столько как факт знаемый (чаще всего именно этого добивается учитель), а факт значимый для развития внутреннего мира ребёнка. В этом аспекте биография писателя может сыграть неоценимую роль. Ещё В.Г. Маранцман подчёркивал высокий ценностный потенциал биографического материала, в процессе знакомства с которым тот или иной писатель или поэт может стать «необходимым собеседником для ребёнка…»[11: 4].

Сама личность художника, факты его творческой биографии должны нести для школьника личностный, сокровенный смысл. Это означает прежде всего оживление и приближение писателей, давно ушедших, к духовным нуждам и устремлениям сегодняшнего поколения. Зададим себе вопросы: что

может быть важно для современного школьника в той или иной биографии творца? Что затронет его за живое? В биографии почти каждого писателя или поэта можно отыскать факты, которые будут интересны сегодняшнему школьнику. Однако на этом пути словесника подстерегает опасность субъективизма, увлечение «жареными фактами», потеря чувства меры. К слову сказать, есть и книги, которые буквально «наставляют» учителя литературы на этот путь, например, «Занимательное литературоведение» Л.Г. Гинзбург и Е.Б. Коноваловой [4]. И всё-таки учителю-словеснику не следует опускаться до уровня «жёлтой прессы». Личностный аспект обучения – это аспект, нацеленный на самоопределение, самооценку и развитие самосознания ребёнка, что в основном и формирует критическое мышление подрастающего человека, его рефлексию. Поэтому так важно на уроке создание ситуаций со-размышления, диалога, согласия – несогласия и т.д. Вот, например, как может быть построена проблемная лекция о Л.Н. Тостом в 10-м классе:

1. Л.Н. Толстой – это загадка! (Воспоминания и свидетельства современников Л.Н. Толстого.)

2. Лики Л.Н. Толстого. Портрет. Характер. Личность. Поиски себя. (Материалы писем, дневников, автобиографии.)

3. Эстетическое кредо Л.Н. Толстого («Писать чётко и ясно»).

4. Толстой-идеолог (Внутреннее важнее внешнего. «Теория другой щеки»).

5. Вера Л.Н. Толстого (Грешник – праведник? «Бог – в тебе».).

6. Л.Н. Толстой – философ (Смерть – бессмертие).

Мировидение и самовоспитание, противодействие среде и обстоятельствам, формирование и эволюция мировоззрения, драматизм судьбы, глубина внутренней жизни, отношения с разными людьми, друзьями, близкими, а также духовные поиски, – таков далеко не полный перечень аспектов разговора о писателе на уроке. Расположить весь этот материал можно по-разному, в разной последовательности и в разном исполнении.

4. Ещё один подход к изучению биографии писателя – аксиологический, воспитательный.

Аксиологический потенциал биографического материала огромен. Очевидным фактом является то, что «биография большинства писателей – благодатный материал для интересных бесед, воспитательное значение которых трудно переоценить» [10: 161]. Чем же тогда объяснить всё угасающий интерес учащихся к этой части литературного курса? Скорее всего, не последнюю роль здесь играет то, что порой школьникам преподносят не живые, полные интересных фактов биографии, а «стандартные, почти по одной схеме составленные «жития» (Ю.М. Лотман). «Мы боимся вводить в изложение живой индивидуальный материал и думаем, что повышаем воспитательный эффект, упрощая трудные пути, по которым шёл тот или иной писатель. Но результат получается противоположным: гладкая биография, в которой Добролюбов похож на Чернышевского, Чернышевский на Герцена, Тургенев на Толстого, трудные, порой драматические искания истины, заблуждения, срывы, борьба, разочарования, победы заменены стандартными характеристиками и возбуждают не интерес, не желание подражать, а скуку. «Хрестоматийный глянец», о котором писал Маяковский, убивает интерес к писателю. И среди первых жертв его в школьном преподавании литературы – сам Маяковский» [10: 162]. Для учителя-словесника важно отбирать на урок биографический материал, руководствуясь ценностным и духовным вектором. Предлагая учащимся этические, эмпатические ситуации и задания на ценностный смысл, мы вовлекаем школьника, незаметно для него самого, в со-размышление и диалог с писателем-Человеком. Интересный перечень подобных заданий предлагается в книге Н.П. Тереньевой «Концепция аксиологизации литературного образования». Это – «личностная рефлексия жизненной и творческой позиции писателя («Какие черты характера, качества личности писателя особенно импонируют вам?»; «Приглашение к соучастию, соразмышлению в оценке личности и судьбы писателя»;

«Рефлексия заветных мыслей писателя (Строки, написанные для меня…)»; «Диалог с писателем по прочтению его писем, дневников, публицистики (Какие правила жизни Л. Толстого Вам близки? С какими суждениями вы не можете согласиться? и т.д.)» [17: 195-196].

Факты жизни и творческого пути писателя должны отбираться с таким расчётом, чтобы оставить в душе и мыслях ребёнка те нравственные и духовные «уроки», которые будут учить его думать, размышлять, спорить и открывать что-то в себе и в других.

5. Следующий подход можно назвать историко-культурным.

Приближая писателя к сегодняшнему дню, не стоит его «осовременивать» в самом худшем смысле этого слова. Он – не наш современник, и это очевидно! Любой писатель или поэт – это сгусток культурных полей, которые создаёт его время. Человек всегда входит в какие-то общие категории, и об этом нельзя забывать. Так, например, А.С. Пушкин несёт на себе «печать дворянина» своего времени. И это совсем неплохо, т.к. дворянская культура была великой культурой. Дворянин – по понятиям того времени, приличный, хорошо воспитанный и исключительно гуманный человек, ревниво хранящий своё достоинство и честь. В дворянской культуре были свои законы поведения, что отражается во всех произведениях пушкинской поры. К примеру, А.С. Пушкин отстаивал свою честь на дуэли, а вот для А.П. Чехова дуэль была уже варварским способом, просто «дракой» или «гонором», и на дуэль Чехов не вышел бы никогда. Чтобы быть объективным, учителю необходимо хорошо знать культуру того или иного времени, ибо многие биографические факты можно объяснить только в контексте культуры.

6. Не менее важным является, с нашей точки зрения, **принцип целевого отбора материала на урок по изучению биографии писателя.**

Профильный уклон старших классов требует того, чтобы словесник отбирал биографический материал во многом в соответствии с направленностью класса. Так, например, в физико-математических классах

школьники узнают, что именно технический склад мышления А. Платонова во многом обусловил то, что надежды на разрешение социальных проблем современности художник связывал с наукой и техникой. Старшеклассникам небезынтересно будет узнать о том, что начинал Платонов как писатель-фантаст. Можно предложить учащимся подготовить небольшие сообщения по произведениям научно-фантастической прозы А. Платонова («Потомки солнца», «Лунная бомба», «В звездной пустыне», «Эфирный трактат» и т.д.). То, что А. Платонов занимался проблемой «сильных токов» позволило ему с особым вниманием отнестись к научным открытиям его времени: «теории относительности» Э. Эйнштейна, биосфере К. Циолковского, теории органического электрообмена Н. Чижевского, занимавшегося разработкой идей «электронной медицины». Если учащиеся смогут сопоставить взгляды этих ученых и художественные идеи А. Платонова, то их сообщения будут еще интереснее. Главное, на чем должен сосредоточить внимание учитель, это то, что А. Платонов не был наивным мечтателем-утопистом: его научные фантазии всегда имели в своей основе точное научное знание. Кроме этого, будучи инженером-изобретателем, Платонов одним из первых понял, что никакие достижения человеческой мысли не приблизят наступления гармонии, если они будут основаны только на голом расчете, без учета духовного и душевного компонента. Платонов первый поднимает проблему «утраты жизни под напором рационального мозга».

Кстати, неизвестно, в каком направлении после революции формировалось бы художественное сознание А. Платонова, если бы не его деятельность электротехника и мелиоратора, которая позволила ему достаточно глубоко и с большой долей объективности познать после-революционную деятельность. Конкретная социальная реальность, в которую Платонов оказался выброшен в начале 20-х годов, была намного сложнее, чем чистая наука. Столкнувшись в своей практической деятельности лицом к лицу с происходящим в стране, Платонов увидел то, что разрушало идею «переустройства жизни» и «обновления человека».

Учащиеся должны понять, почему из-под пера писателя вышли не герои, свято верящие в «светлое коммунистическое будущее» и безоглядно его штурмующие, а «усомнившиеся» и «сокровенные», которые должны были помочь читателю что-то усвоить «впрок».

В естественно-биологических классах учащимся полезно будет знать, что Платонов стремился найти для своих идей определенную научную и философскую опору. Научные идеи К. Циолковского и Н. Чижевского соединилась в его художественном сознании с «идеей всеединства» Н.Федорова, В. Соловьева, С. Булгакова, В. Вернадского.

Синтез этих двух направлений научно-философской мысли начала XX-го столетия пройдет практически через все произведения А. Платонова и отразится в их практике. Так, например, описание пейзажа в школьных произведениях писателя очень близко мыслям В. Вернадского в «Биосфере» о том, что все в природе, даже самое малое и ничтожное, пронизано теплотой энергии и само творит жизнь. Отсюда особое внимание Платонова к кустарникам, травам, жучкам, клещам, былинкам, цветкам и т.д. Отсюда – его «вещество существования» – понятие, над которым школьники не задумываются в силу его абстрактного смысла. В понимании Платонова – это та универсальная энергия мироздания, которая разлита во всем, но способна убывать и истощаться под воздействием смерти растений, животных, человека. Вот почему в произведениях Платонова так много картин смерти человека и умирания природы в результате содеянных катастроф. По мнению А. Платонова, человек должен научиться адекватно использовать живую «энергию микроорганизма», отказавшись от насильственных изменений и губительного хищничества.

В становлении художественного сознания А. Платонова немалую роль сыграли философские сочинения и технические проекты Н. Федорова, в основе учения которых лежало глубокое убеждение в насущной потребности человечества обрести «родство и братство». Н. Федоров видел предназначение человечества в преодолении «неродственности» человека и

мира, человека и других людей. Зачитаем учащимся цитаты из различных рассказов А. Платонова, в которых повторяется идея слияния человечества и его единение с природой. Покажем, как герои Платонова мечтают о «братстве звезд, зверей и человека».

Проблема взаимосвязи искусства и науки, литературы и науки может пройти и через биографию Ф.М. Достоевского, например, через тему «Достоевский и наука». В этом контексте можно обращаться к тем или иным свидетельствам самих учёных. «В книге А. Мошковского «Альберт Эйнштейн» автор рассказывает об одном из своих разговоров с учёным: «…если вы спросите, кто вызывает сейчас во мне наибольший интерес, то я отвечу: Достоевский! – он повторил это имя несколько раз с особенным ударением и добавил: «Достоевский даёт мне больше, чем любой научный мыслитель, больше, чем Гаусс!» [12: 90-91]. Эйнштейн дал толкование своей увлечённости Достоевским, объяснив её «этическим удовлетворением». Достоевский давал Эйнштейну «не логические, а психологические импульсы» [там же: 94].

Словесник может также рассказать и об отдельных фактах биографии Ф.М. Достоевского, которые свидетельствуют о широкой осведомлённости писателя в разных областях науки. «Точные науки Достоевский изучал ещё в Инженерном училище; многие данные свидетельствуют о том, что и в дальнейшем интерес его к этим наукам не ослабевал. Годы, в которые протекала творческая деятельность Достоевского, были в России годами могучего подъёма в области математики, физики, химии и других науках. <…> Пожалуй, ярче всего широкое, универсальное значение научного развития выразилось в математике. Создатель Неевклидовой геометрии Н.И. Лобачевский являл собой ярчайший пример революционера в науке. <…> Интерес к Неевклидовой геометрии отразился (как это неоднократно отмечалось) в романе «Братья Карамазовы», а также в записных книжках Достоевского» [12: 107].

7. Принцип соответствия методов, приёмов, путей изучения биографической темы особенностям выражения личности автора в своих произведениях.

Чаще знакомство с личностью писателя происходит на первом уроке, постижение ее – в процессе всей монографии темы. Однако существуют и другие пути изучения биографии творцов. Например, составить представление о личности драматурга на основе изучения драматургического произведения трудно, поэтому основное представление о духовном мире автора должно быть дано до анализа произведения, т.е. на вводном уроке. Что касается «лирических» тем, то здесь бывает целесообразнее параллельное рассмотрение биографии и творческого пути поэта с включением анализа и интерпретации стихотворений. В последнее время при активном внедрении технологий диалогового обучения наметились новые пути знакомства с биографиями великих людей через актуализацию историко-биографических связей, так называемый межавторский диалог, в процессе рассмотрения которого нередко ярче проясняется творческий и личностный облик того или иного писателя. В книге С.А. Зинина «Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса» выделяются разные виды подобных творческих взаимодействий художников: отношений «соавторства, равноправного творческого союза, наставничества и ученичества, творческого взаимодействия, творческого соперничества, дружбы-вражды» и др. [6: 165-168].

Среди методов преподнесения биографического материала в старших классах традиционным всегда считался лекционный метод. Лекция по биографии писателя может стать одним из самых живых и волнующих уроков литературы. Между тем как часто такие уроки проходят скучно и бесстрастно; становятся сухим перечислением фактов и констатацией мнений. Некоторые словесники считают лекцию репродуктивным, пассивным методом обучения и предпочитают ей технологичные, деятельностные формы обучения, например, творческую мастерскую.

Конечно, лекция учителя – это монолог. Но он может быть ярким, живым, увлекательным, запоминающимся на долгие годы и, что очень важно, нацеливающим на последующее прочтение художественного произведения. К тому же в процессе проведения лекции можно использовать элементы разных технологий и применять активные творческие приёмы работы с учащимися. Сама лекция может проводиться в какой-то определённой технологии: «продвинутая лекция», лекция «бортовой журнал», лекция в стратегии «ЗХУ», лекция-визуализация, проблемная лекция и др.

В лекции учителя важно все: логика ее построения, яркость содержания, темп речи, выразительность языка, жестов, мимика учителя. Все это в общем взятое может заставить зазвучать собранный материал, а может при неумелом и равнодушном подходе лишить его всякой притягательной силы. Так, например, в своей книге «Повесть о жизни» К.Г. Паустовский вспоминал: «Был у нас преподаватель психологии и русской литературы Селиханович, похожий на поэта Брюсова. Он «промыл» перед нами русскую литературу, как опытные мастера промывают картины. Он снял с неё пыль и грязь неправильных и мелких оценок, равнодушия, казённых слов и скучной зубрёжки. И она заиграла перед нами таким великолепием красок, глубиной мысли и такой великой правдой, что многие из нас, уже взрослые юноши, были поражены. У Селихановича был редкий дар живописного изложения. <…> Философы, писатели, учёные, поэты, чьи имена до тех пор воскрешали только мёртвые даты и сухой перечень из «заслуг перед человечеством», превращались в живых, ощутимых людей. <…> Огромный образный мир поэтов вошёл в сознание, будто с глаз сняли повязку» [14: 222-225].

Построение каждого урока по биографии писателя должно быть совершенно оригинально неповторимо. Нельзя говорить о разных писателях в одной тональности и даже одинаково располагать биографический материал и одинаково строить свой рассказ. В каждом отдельном случае надо вносить то, необычное и неповторимое, что могло бы ярче высветить оригинальность и своеобразие творческой личности.

Чтобы учащиеся на уроке-лекции не просто слушали и запоминали, а еще и думали, переживали, размышляли, приходили к каким-то выводам, а может быть, и обобщениям, для этого нужно, чтобы урок-лекция стал и уроком-размышлением.

Это предусматривает введение в лекцию эмоциональных и творческих приёмов работы, элементов проблемного обучения, приемов сопоставительного анализа. Таковыми могут быть опережающие домашние задания, связанные с повторением (по биографии тех писателей, с которыми учащиеся знакомились раньше); устные домашние сочинения, типа «Когда и как впервые Н.А. Некрасов вошел в мою жизнь»; подбор эпиграфов к уроку; работа с портретом писателя или поэта; введение в лекцию мемуарных источников, писем, дневниковых записей; ответ на проблемный вопрос; маленькая самостоятельная работа проблемного характера, чтение стихов или инсценирование наиболее захватывающих страниц и эпизодов из художественных текстов и др.

Особенно действенной, впечатляющей становится лекция о биографии писателя, если учитель вводит при помощи презентаций элементы заочной экскурсии и при этом опирается на личные впечатления (свои или отдельных учащихся) от посещения таких мест, как Михайловское, Тарханы, Ясная Поляна и т. д.

Интересную форму урока предложил в своё время известный методист С.А. Леонов: «художественно-биографический рассказ», усиливающий эмоциональное воздействие на школьника. «В основе содержания и композиции художественно-биографического рассказа лежит конкретное событие, день или эпизод, серия эпизодов из жизни и творческой биографии писателя. Таким образом, рассказ строится на определённом сюжете. Отбираются такие события, которые раскрывают в жизни писателя моменты зарождения нового, смены взглядов, решительных поворотов и т.д. <…> Весь этот материал мысленно обрабатывается рассказчиком и таким образом помогает ему создать небольшое сюжетное произведение, в котором

события, значительно повлиявшие на жизнь и творчество писателя, сопровождаются анализом его размышлений, сомнений, эмоциональными оценками выступающего, словесным рисованием картин обстановки, в которой происходит действие, передачей диалогов» [9: 100]. Учёный-методист предлагает также разнообразные творческие задания для учащихся такие, например, как воссоздание портрета писателя по письмам, мемуарным источникам и дневникам; портретные зарисовки внешности писателя по воспоминаниям современников; анализ фрагментов литературоведческих статей, содержащих биографический материал; зарисовки «страница жизни», «один день» и др. Главная цель таких заданий – заинтересовать учащихся, вызвать у них желание узнать больше о личности, жизни писателя, прочитать его другие, внепрограммные произведения.

Эмоциональному воздействию биографии писателя на учащихся, несомненно, содействует применение на уроках наглядности. Незаменимыми помощниками учителя становятся на этом уроке музыка, живопись и кино, т.е. тот культурный фон, который окружал жизнь писателя и поэта, делал её во многом значительнее. Голос поэта или писателя, умело включенный в лекцию учителя, музыкальное сопровождение лекции, прослушивание любимых музыкальных произведений писателя, художественное чтение отрывков из произведений, – все это помогает сделать урок выразительнее и эмоциональнее. Каждая лекция о жизни и творчестве писателя должна отставлять глубокий след в сознании учащихся, открывать что-то новое, а значит расширять круг знаний и, что особенно важно, порождать жажду творческого поиска и учителя, и учащихся.

Некоторые учителя, не считая эти уроки важными для литературного образования и развития школьника, спешно проговаривают лекцию в хронологическом порядке или выслушивают приготовленные сообщения учащихся, скаченные из Интернета, а нередко просто предлагают учащимся почитать нужные страницы учебника. Убеждена, что подобная позиция ошибочна. Известная русская переводчица XX века Лилианна Лунгина в

воспоминаниях о своей творческой и человеческой судьбе написала: «Мне вообще думается, что сейчас, к концу века, когда идёт такой страшный разброд умов и когда наша страна тоже не совсем понятно, куда катится, – может быть, действительно важно и ценно сохранить как можно больше осколков жизни, которую мы прожили, – двадцатого века и даже через родителей, девятнадцатого. Может быть, чем больше людей будет свидетельствовать об этом опыте, тем больше удастся из него сохранить, и, в конце концов, получится сложить из этих осколков более-менее целостную картину какой-то всё-таки гуманной жизни, жизни с человеческим лицом…» [5: 17]. И, может быть, эти «осколки» жизней великих людей станут неким посланием поколениям XXI века.

Список литературы

1. Басина М. «Там, где шумят михайловские рощи». – Ленинград, издательство «Детская литература», 1971.

2. Бронгулеев В.В.«Посредине странствия земного»: Документальная повесть о жизни и творчестве Н. Гумилёва: Годы 1886-1913. – М.: Мысль, 1995.

3. Гарин И.И. Неизвестный Толстой. – Харьков, СП «Фолио», 1993.

4. Гинзбург Л.Г., Коновалова Е.Б. Занимательное литературоведение: Научно-популярное издание. – М.: Гелиос АРВ, 2003.

5. Дорман О. Подстрочник. Жизнь Лилианны Лунгиной, рассказанная ею в фильме Олега Дормана. – М.: Астрель:CORPUS, 2012.

6. Зинин С.А. «Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса» - М.:ООО «ТИД «Русское слово - РС», 2004.

7. Кан-Калик В.А., Хазан В.И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе. – М.: Просвещение, 1988.

8. Каплан И.Е. Изучение биографии писателя в старших классах. – М., 1964.

9. Леонов С.А. Взаимосвязь художественно-эстетического и речевого развития старшеклассников на уроках литературы / В кн. Нравственно-эстетическое воспитание учащихся на уроках литературы в средней школе. – М.: МПГУ, 1988.

10. Лотман Ю.М. Воспитание души. – СПб.: Искусство – СПБ, 2003.

11. Маранцман В.Г. Изучение творчества А.С. Пушкина в школе. На пути к А.С.Пушкину: Пособие для учителя и учащихся: В 2 ч. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999, – Ч.1.

12. Мейлах Б.С. На рубеже науки и искусства. – Ленинград: «Наука», 1971.

13. Острогорский В. Двадцать биографий образцовых русских писателей. – 2-е изд. – М.: Вузовская книга, 2009.

14. Паустовский К.Г. Повесть о жизни. Собрание сочинений в 8 т. – М.: изд. «Художественная литература», 1967. Т.4.

15. Пушкин А.С. О литературе: Избранное / Подбор текстов, вступит. Ст. и примеч. С.М. Петрова. – Изд. 2-е. – М.: Дет. Лит., 1988.

16. Рубина Д. Больно только когда смеюсь. – М.: ЭКСМО, 2008.

17. Терентьева Н.П. Концепция аксиологизации литературного образования. – Челябинск: Изд-во Челяб. Гос. ун-та, 2013.

18. Шафранская Э.М. «Изучение биографии писателя на уроках литературы в старшей школе как фактор формирования негативного отношения к чтению» // Как создать читательскую среду в школе. Научн. метод. сб. Вып. 1. – М.,2009.

Чтение как методическая проблема

Ключевые слова: чтение, методическая проблема, «кризис чтения», модели чтения, концепции чтения, функции чтения, информационная и читательская культура, информационная и читательская грамотность, информация, смысл, восприятие, рефлексия, читательские умения, стратегии.

«Не читают!» Так называется статья известного иркутского театрального критика и учёного-филолога С.А. Захаряна, написанная им в 2011 году [6: 153-157]. Тогда эта фраза, вынесенная в заглавие статьи, да ещё с восклицательным знаком, прозвучала практически как дублирование констатации факта наступившего кризиса читательской культуры, отмеченного в документах «Национальной программы поддержки и развития чтения» ещё в 2006 году. Для автора статьи отрицательная частица «НЕ» явилась своеобразной отправной точкой размышлений по поводу: если это так, что дети действительно «не читают», то как с этим жить дальше. Примечательно, что в этом же году выходит пособие Н. Сметанниковой «Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС»[20: 2011]. В пособии автор предложил свой путь «выхода из читательского кризиса» на основе обучения грамотному чтению и пониманию текста при помощи применения разных стратегий.

Мы не будем останавливаться на причинах «кризиса чтения», тем более что об этом подробно и исчерпывающе уже рассказано во многих популярных, научных и научно-методических изданиях. Проблема чтения давно стала проблемой многоаспектной, исследуемой и педагогами, и филологами, и психологами, и лингвистами. Известные учёные-методисты Е. Романичева [16], Н. Свирина [18], И. Шолпо [26], Г. Пранцова [14], Н. Кутейникова [7], М. Мишлимович [13] и др. называют самые разные причины неблагополучно сложившейся ситуации с чтением художественной

литературы в школе: от целого ряда социокультурных факторов, смены модели детского чтения, специфики восприятия образов классической литературы и её языка современным школьником до содержания литературного образования, концепций преподавания литературы и состояния книжного рынка. Разумеется, адекватная оценка происходящего и глубокое понимание сложившейся ситуации с чтением дадут в какой-то мере возможность учителю выстроить определённый методический путь. Однако словеснику сегодня необходимо ориентироваться и в тех научно-методических рекомендациях, которые предлагаются на уровне стандартов второго поколения, чтобы более объективно и осознанно подойти к решению этой проблемы.

В этом контексте мы совсем не случайно упомянули пособие Н. Сметанникой, с которым сегодня знакомы уже многие словесники, как и с её известной книгой «Стратегиальный подход к обучению чтению» [19]. При внимательном чтении становится ясно, что автор указанных книг предлагает принципиально новую модель чтения, опирающуюся на зарубежный опыт и на инновационные западные технологии. В самом факте появления и распространения сегодня этой модели ничего неожиданного нет. Со времени возникновения письменности в истории чтения одна модель сменяла другую в соответствии с развитием общества, эволюцией и спецификой информационного обмена в нём. Необходимо заметить, что чтение – это достаточно динамичное явление и сложный процесс, опосредованный временем, социальными условиями жизни людей, идеологией общественной жизни, культурными традициями общества, особенностями этноса и ментальности, т.е. спецификой национального самосознания того или иного народа. Так, например, со времени возникновения письменности чтение выполняло разные функции: «монастырское чтение», при котором текст выступал как объект запоминания и хранения сведений; «схоластическое чтение», являющееся инструментом интеллектуальной деятельности; «интенсивное чтение» как проникновенное благоговейное приобщение к

чтению религиозных книг и Библии; «экстенсивное чтение» – просветительское чтение XVIII-XIX века, так называемая «читательская лихорадка»; «воспитательное чтение», когда книга стала предметом воспитания человека и орудием идеологического воздействия на человека в XX веке. В соответствии с назначением чтения выделяются и его модели: гуманистическая, христианская, университетская, народное чтение и др. [12: 17-19]. Характерно, что и в практике преподавания литературы на протяжении XIX-го-начала XX-го века складывались свои концепции чтения: филологическое (Ф. Буслаев), аналитическое (В. Стоюнин), объяснительное (А. Алфёров, Л. Поливанов), эстетическое чтение (В. Острогорский), воспитательное (Ц. Балталон), комментированное и имманентное (М. Гершензон), литературное (М. Рыбникоа), творческое (С. Абакумов). Каждой концепции соответствовали и свои приёмы чтения: «чтение вслух», «хоровое чтение», «слушание чужого чтения», «чтение шепотом», «чтение про себя», «чтение с пометами», «чтение с объяснениями», «чтение с комментариями», «чтение с ответами на вопросы» и др.

В основу разных моделей и практик закладывались разные трактовки самого понятия чтение. Чтение рассматривалось как умственное воспитание, как средство воздействия на внутренний мир человека, как эмоционально-эстетическое явление, как «интеллектуальная технология освоения накопленного человеческого знания», как условие становления духовного мира человека, как познание и просвещение, как явление коммуникации, наконец, как творческая деятельность. Рубеж веков, начало XX века были связаны с понятием «культура чтения», которую активно продвигал Н.А. Рубакин, занимаясь поиском индикаторов выбора книги: «каждому читателю – его книгу». Практически на протяжении всего XX-го века ставшее привычным понятие «культура чтения» и цель «развитие культуры чтения» определяли магистральную линию изучения литературы в школе, в каких бы дополнительных аспектах (образовательных, воспитательных или идеологических) она ни решалась.

С появлением термина «информационное общество» и с превращением информации в важнейший ресурс современной цивилизации пришли термины, которые должны были отразить умение человека работать с информацией: «компьютерная грамотность», «информационная грамотность», «информационная культура» и др. Сегодня, когда чтение осуществляется в рамках информационного общества, появилось другое понимание чтения как средства получения или извлечения информации из печатного или экранного текста. На Международном семинаре «Чтение в системе социально-культурного развития личности» в 2006 году были представлено два подхода к чтению. В одном из них делался акцент на понимание текста, в основе которого лежала технология текстовой деятельности. Суть другого подхода – духовное воспитание школьника, формирование его читательской культуры. Выявилось очевидное противоречие: информационная культура принимается за читательскую, а читательская – за информационную. Обратившись к материалам новых ФГОСов, заметим, что термин информация настолько тесно связан с чтением, что в начальной школе вместо читательских рекомендовано развитие следующих умений:

- Извлечение **информации** из учебного и научного текста и других источников
- Переработка **информации** (сжатие, переструктурирование) и представление в иных формах (таблицы, схемы и т.д.)
- Передача **информации** в текстовой форме с разной степенью сжатия и обобщения (пересказ, конспект, реферат, академическое эссе)

По сути, акцент ставится на прагматическом аспекте чтения: школьник должен обучаться извлечению информации, а не глубокому пониманию прочитанного и личностному его присвоению.

Налицо прежде всего терминологическая путаница, которая произошла из-за переноса термина из одной научной области в другую. Термин «информация» составляет основу теории информации – одну из ветвей

математики, как известно, строго дедуктивной системы. И хотя термин информация сегодня понимается многими расширительно (как всякая структурная организация), мы не можем игнорировать именно рационально-логической, математической его сути, что, кстати, глубоко понимал и учитывал Ю.М. Лотман. В любом ином случае можно говорить о тривиальном переносе термина из одной дискурсивной среды в другую. В данном случае перенос терминов – информация, информационная культура, информационная грамотность – в сферу чтения, читательской культуры и читательской грамотности применительно к проблеме преподавания и изучения литературы в школе породил в среде словесников неопределённость и недоумение. Словесник оказался «рыцарем на распутье»: какую дорогу выбрать? Для западных специалистов чтение – это основа успешного образования, залог информационной и функциональной грамотности. Для российских – основа духовного и нравственного развития личности, её творческого потенциала. Ясно, что перед нами две модели чтения: западная и российская. Чтобы понять суть той и другой, важно разобраться в вопросах:

– Каково соотношение «художественный текст – информация»?

– Что входит в понятие «читательская грамотность» и в понятие «информационная грамотность»?

– Что значит «уметь читать» в контексте западной и российской модели чтения?

– Что такое текстовая деятельность, и что такое читательская деятельность? И какое место текстовая деятельность занимает в читательской деятельности?

– Что необходимо помнить и учитывать при заимствовании и внедрении других моделей на российскую почву?

По словам Ю.М. Лотмана, «…передача информации требует одного непременного условия – знака. <…> Наиболее знакомый и употребляемый вид знаков – слова. <…> Произведения искусства создают образы реального мира, которые служат накоплению и передачи информации, – эти образы тоже

знаки» [8: 9]. Искусство – знаковая система. Но можно ли художественный текст свести только к информации? Не игнорирует ли это природу художественного текста? Художественные творения привлекают нас силой эмоционального, чувственного и эстетического воздействия, которое часто выражается не в знаках текста, а в том неуловимом, но вместе с тем явном Духе автора, его ощущениях жизни и бытия, которые открываются за текстом, над ним, но вместе с тем и в нём самом. Наверное, имея в виду эти специфические, присущие только художественному тексту особенности, Ю.М. Лотман сказал: «… если бы нам были ясны все конструктивные секреты художественного текста, мы могли бы использовать их для решения одной из острых проблем современной науки – уплотнения информации» [8: 10]. И ещё: «Очевидна магическая природа искусства. Выйдя из магии, искусство несёт её духовно-практические цели: преобразование мира по законам гармонии» [9: 27]. По выражению Х.Л. Борхеса, настоящее литературное произведение – это игра намёков, параллелей и отголосков, ибо вид причинно-следственной связи в нём – магический, ограниченный и прозрачный, где каждая деталь – «предзнаменование» [1: 194-202.].

Разница между понятиями «художественный текст» и «информация» заключается ещё и в том, что информация несёт в себе только значение, которое воспринимающий принимает и понимает однозначно. Художественный текст – это «смыслопорождающее устройство», которое не только несёт в себе смыслы, понимаемые и принимаемые по-разному (интерпретация), но и порождает новые в сознании читателя. А что важнее для роста души – значение или смысл? Человек – это не только мыслительный аппарат. Без привлечения понятий «чувства», «переживания», «эмпатия», «личностный смысл» и др. невозможно уяснить суть механизмов понимания художественного текста [21]. В своей книге «Маска и душа» Ф. Шаляпин говорит, что преодолеть протокольное в восприятии искусства помогает чувство и воображение. Именно это обеспечивает свободу понимания. По

мнению великого певца, главное в искусстве – затронуть сердце и душу человека.

Специфика литературы как искусства слова определяет и умения, необходимые для развитой читательской культуры:

– мотивированный выбор книги;

– читательская эмпатия;

– понимание проблематики произведения;

– умение увидеть и понять смысл художественных образов;

– понимание мыслей, чувств и поступков персонажей;

– умение видеть и выделять в тексте общекультурные, ценностные понятия и культурные универсалии, понимать их смысл в контексте художественного целого;

– умение услышать автора, понять его эстетическую и ценностную концепцию и т.д.;

– умение формулировать личностную оценку по поводу прочитанного.

Если мы сопоставим эти умения с умениями, необходимыми для развитой «информационной грамотности», то картина будет совсем иная:

– компьютерная грамотность;

– информационно-технологическая грамотность;

– вербальная грамотность;

– гиперграмотность;

– компетентное пользование медиаресурсами и т.д.

Если согласно «западной модели» чтение – это извлечение информации, то «уметь читать» в контексте этой модели значит:

– определять и формулировать тему;

– членить текст на смысловые отрывки;

– формулировать главную мысль;

– устанавливать логику сообщения и т.д.

Исходя из этого вся текстовая деятельность должна быть сосредоточена вокруг вопросов: Кто? Где? Когда? Как? О чём? Зачем? Проблема? Каковы

пути её решения? Нетрудно заметить, что в этом перечне нет ни чувств, ни эмпатии, ни переживания, ни ценностей, ни рефлексии, которые так важны для полноценной читательской деятельности школьника.

Приведём пример чтения текста с использованием стратегии «Обзор».

Что знакомо?	Выделите в тексте известную вам информацию.
Какие темы затронуты?	Обратитесь к названию и ключевым словам, подумайте, какие темы будут затронуты.
Какие у вас появляются вопросы?	Сформулируйте предполагаемые вопросы
Как организован материал в главе?	Как выделены в главе темы, подтемы, микротемы?
Словарь	Выпишите не более 5 понятий и дайте им толкование или переведите на другой язык/в другую модальность (картинка, граф-схема, символ и т.д.).

Или приведём пример использования стратегии «чтение с пометами». Школьник по ходу чтения текста делает следующие пометы:

«V» – уже знал

«+» – новое

«-» – думал иначе

«?» – не понял, есть вопросы

Результаты такого чтения систематизируются в таблице. Все записи должны быть краткими, представляя собой список ключевых фраз, слов.

Таблица 1

«V» уже знал	«+» новое	«−» думал иначе	«?» есть вопросы

Уже из этих примеров видно, какую бы стратегию «западной модели чтения» мы ни назвали, будь то: «Пирамида фактов», «Матрица», «Каркас изменений», «Магнит», «ЗХУ», «Инсерт» [19] и др. – ясно, что большинство из них нацелено только на извлечение из текста объективного содержания, что возможно и даже необходимо только при работе с учебными текстами, ибо противоречит законам эстетического восприятия искусства читателем-школьником. По замечанию Ю.М. Лотмана, «Мы не можем себе представить порождение художественного текста как автоматическое развёртывание

однозначно-заданного алгоритма. Творческий процесс следует отнести к необратимым процессам, и, значит, переход от этапа к этапу включает в себя неизбежно заданные элементы случайности и непредсказуемости» [10: 61]. А если учесть, что чтение и восприятие художественного текста – это его вторичное творческое порождение в сознании читателя, то может ли оно быть подвержено какой-то алгоритмизации и заключено в строго заданную схему?! К тому же вычленение отдельных компонентов безотносительно к целому уничтожает это целое. Ибо произведение искусства – это «живой организм» (Ю.М. Лотман), к которому невозможно применить механистический подход в силу его чрезвычайной сложности. Художественное произведение – это целостная система, в которой все её составляющие части так органично взаимодействуют и взаимопроникают друг в друга, что их прагматичное вычленение приведёт к разрушению всей системы. К тому же само содержание произведения (или даже его смысл) всегда превышает ту информацию, которая содержит его части. В процессе восприятия произведения читателем эта информация либо возрастает, либо сужается, что и является сотворчеством воспринимающего. Если читатель не включается в процесс сотворчества, а лишь «регистрирует» и «протокольно» записывает получаемую художественную информацию, то он, конечно, утратит ту полноту мыслей и чувств, которыми хотел поделиться с ним автор, да и новых смыслов для себя не приобретёт. Его восприятие художественного текста будет формальным и тривиальным, ибо смысл, заключённый в тексте, не будет носить для него ценностный характер. Ценность художественного смысла тем выше, чем он новее, нужнее, интереснее для читателя и чем он сильнее и глубже пережит им. Это бесспорно! Не случайно некоторые учёные-физики применяют понятие «резонанс»: «Подлинное сотворчество возникает в результате «резонанса» поэта и читателя, в результате «настройки» сознания читателя на «волну», посылаемую поэтом» [2: 36]. Возникновение «резонанса» зависит от многого: от мотивации читателя, от активности смыслов художественного

произведения для своего времени, от жизненного и культурного опыта читателя, от его эмоциональной памяти, от возникновения новых смыслов произведения в сознании воспринимающего и, наконец, от умения и мастерства учителя. Может ли это всё учесть, например, схема-таблица в стратегии ЗХУ?

Ещё В.Г. Маранцман указывал на то, как важно словеснику учитывать «взаимодействие субъективного восприятия литературы и объективных законов литературной науки, находить естественные и необходимые в преподавании формы соединения основ литературоведения с психологией личности ученика и педагогическими целями анализа. Подлинная убеждённость воспитывается лишь в том случае, когда открытия искусства становятся событием внутренней жизни школьника» [11: 4]. Анализируя стратегии «западной модели» чтения, становится ясно, что они носят рациональный, прагматический характер. Поэтому механический перенос их на русскую почву не так уж и безопасен. «Там, где в формировании читателя Запад останавливается (функциональная грамотность), Россия только начинает», – делает вывод И. Тихомирова [24]. Учёный считает, что каждому народу важно обращаться к своим традициям, поскольку есть генотип чтения, специфика этноса, национальные культурные традиции, в конце концов, история чтения этноса конкретного народа. И. Тихомирова утверждает, что, безусловно, существуют черты, придающие чтению самобытный характер. Русская художественная литература всегда ориентировала читателя именно на духовные ценности, и это выходит за рамки общепринятых информационных характеристик чтения. Черты чтения российских читателей во многом совпадают с чертами самой русской литературы. Если познакомиться с читательскими биографиями великих русских людей (как это делает И. Тихомирова в хрестоматии «Школа чтения») [25], то можно выделить некие общие черты восприятия литературы, то национально-особенное, что отличает российского читателя и выходит за рамки функциональной грамотности: способность откликаться на

мысли и чувства персонажа, эмоциональная включённость в события, изображаемые в книге, идентификация себя с литературными героями, возникновение ассоциаций, стремление к пробе пера, потребность поделиться своими мыслями, чувствами и т.д. Получать жизненный и нравственный урок от литературы – тоже национальная черта русского человека. «Урок смелости», «Урок гордости», «Урок верности», «Урок судьбы», «Урок одиночества» вынесла из чтения «Евгения Онегина» М. Цветаева. Приоритет субъективного начала в реакции на книгу, некая «исповедальность» с ярко выраженной рефлексией – характерная черта русской традиции чтения. Всеми этими качествами определяется творческий характер чтения, столь характерный для «русской модели» чтения. Напомним, что вдохновителем «творческого чтения» был профессор С. Абакумов [22]. Сама идея творческого чтения возникла как альтернатива объяснительному, столь распространённому в XIX-ом веке. В основе его лежала методика подробной работы с художественным текстом на основе филологического анализа. Суть объяснительного чтения сводилась к следующему: выявление темы, главной мысли текста, составление плана содержания на основе пересказа, выявление системы образов, выразительных средств языка и ответ на вопрос «Чему учит книга?». Цель объяснительного чтения – развитие навыков сознательного вдумчивого чтения и мыслительных способностей на материале художественных произведений. Постепенно объяснительное чтение превращалось в словотолковательное. Текст буквально препарировался, что нарушало целостность его восприятия и, что очень важно, не вызывало ни переживаний по поводу прочитанного, ни просто эмоционального отклика. Так, на рубеже XIX-го – XX-го века назревал кризис чтения.

Умы передовых педагогов того времени всё увереннее захватывала идея эмоционального творческого чтения. Открытие в начале XX-го века основ психоанализа З. Фрейдом, разработка вопросов психологии творчества в трудах А. Потебни, выход в свет книги Н. Бердяева «Смысл творчества.

Опыт оправдания человека», исследования в области психологии детского творчества и воображения Л. Выготского – всё это, несомненно, повлияло на возникновение этой оригинальной теории и методики чтения. Известный педагог С. Абакумов создал целую систему руководства творческим чтением, которая опиралась на специфику детской психологии и детского восприятия. С. Абакумов первый подчеркнул разницу между чтением художественной литературы и научных, деловых текстов и сделал вывод, что нельзя применять приёмы логического анализа к рассмотрению художественного произведения. В отличие от научной художественная книга даёт возможность эмоционально пережить явления жизни, поэтому и читать её надо по-особенному: эмоционально и творчески. По мнению С. Абакумова, процесс чтения будет носить творческий характер, если ребёнку будет предоставлена возможность испытать эмоциональный подъём, озарение и вдохновение, если он сможет в процессе чтения ассоциировать, свободно мыслить, выражать свои чувства и эмоции, вспоминать знакомые или аналогичные образы, воссоздавать в своём воображении образы и образные картины, пробовать свои силы в продуктах собственного творчества (рисунках, играх, отзывах, стихах, сценках и т.д.). Все эти процессы, с точки зрения педагога, могут быть независимыми от внешних побуждений, а могут специально стимулироваться учителем при помощи разных приёмов: предварительной беседы, выразительного чтения, рассказов по аналогии, творческого пересказа, художественного рассказывания, словесного рисования, «продолжения словесного рассказа», иллюстрирования, аппликации, рассматривания книжных иллюстраций, драматизации, игр, инсценирования при помощи кукол и игрушек, детских игр в героев, пантомим («живые группы»), литературного творчества, литературных экскурсий. С. Абакумов формулировал и конкретную цель всех этих приёмов – заразить чтением.

Нетрудно заметить, что методическая система С. Абакумова полностью опиралась на особенности восприятия искусства в детском возрасте и на

специфику детского сознания. Именно это и обеспечило ей дальнейшую жизнь в методических трудах М.А. Рыбниковой [17], В.Г. Маранцмана [11], А.Г. Кутузова [15]. М.А. Рыбникова считала, что в процессе чтения художественного произведения «в первую голову идёт момент переживательный», поэтому «ученику нужны не выжимки дидактических выводов, а живые образы и сцены, словесно воплощённые и композиционно уравновешенные» [17: 111]. Будить чувства, открывать глаза и окрылять сознание – вот цели, которые, по мнению методиста, должен ставить перед собой словесник на уроке литературы. «Литературное произведение является прекрасной школой человековедения… . Через литературу, изучая её теоретически, мы воздействуем не только на логические способности ученика, мы влияем на его чувства, на его волю, на его сознание в целом» [17: 192]. Рыбникова была убеждена, что ни один из приёмов обучения чтению так не актуален, как различного рода творческие задания и творческие сочинения. В создании этой системы она проявила поистине уникальную изобретательность. Упражнения на развитие воображения, образного мышления, художественной наблюдательности; подбор слов, передающих переживания; подстановки и деформации текста; опыты дневниковых записей; сочинения по живым впечатлениям, «рассказики о текущих переживаниях»; киносценарии; фотомонтажи; художественное описание одного явления природы, например, молнии, грома, ветра; описание предмета в движении; выявление зрительных, звуковых, обонятельных впечатлений; сочинения в заданном жанре и многие др. – таков неполный перечень приёмов-стимулов обучения чтению художественного текста в методике М. Рыбниковой. Образцы творческого чтения представлены и в психолого-педагогической концепции преподавания литературы известных педагогов 70-х гг. Е. Ильина, Н. Долининой, И. Кленицкой. Но наиболее полное своё воплощение концепция творческого чтения получила в трудах И. Тихомировой [23]. И. Тихомирова обогатила эту концепцию целым рядом интересных приёмов и видов работы,

способствующих активизации читательского интереса и читательского восприятия: это и различные литературные игры (например, «путешествие вглубь строки»), отзывы и читательские рекомендации (отзыв-отклик, отзыв-исповедь, отзыв-вопрос, отзыв-рефлексия, отзыв-рекомендация, отзыв-деталь, отзыв-ассоциация), актуализация жизненных впечатлений, создание ассоциаций и кинокадра по произведению, приёмы включения воображения, перевод словесного ряда в зрительный, в слуховой, примеривание роли героя на себя, приёмы библиотерапии, развития проективного мышления, рисунки по следам прочитанных книг, дарение своего читательского опыта, приёмы развития вопросного мышления, театр книги и многие другие. Развивая и защищая концепцию творческого чтения, И. Тихомирова не отрицает информационной функции чтения художественной литературы. Например, комментарий Ю.М. Лотмана к роману А.С. Пушкина «Евгений Онегин», выявляющий обширнейший пласт заложенной в тексте информации, является ярким подтверждением этой мысли. Однако сам учёный указывал, что это лишь поверхностный слой содержания романа, под которым скрывается целый мир образов, идей, сокровенных мыслей, иносказаний, подтекстов, погружаясь в глубины которых, читатель открывает свой собственный мир и обогащает свой читательский и культурный опыт.

На какие существующие модели и концепции чтения ориентируется сегодня современное литературное образование? Если судить по нормативным и программным документам (ФГОСы второго поколения), то концепция творческого чтения тут явно не присутствует. Обучение чтению (не приобщение, а обучение) сводится в основном к вычленению из текстов информации при помощи той или иной стратегии. При этом учитывается, скорее всего, фактор, что сегодняшний ученик – это уже совсем другой читатель: не такой, каким он был 15-20 лет назад. Его восприятие носит визуальный и дискретный характер, он более прагматичен, критичен по отношению к другому мнению, менее восприимчив к искусству, к художественному слову, его труднее «завести» на уроке литературы. Поэтому

он не будет «играть» с учителем в те «игры», которые тот предложит ему на уроке литературы в процессе чтения. Ему проще и доступнее будет работать со схемами и таблицами. Во-первых, подобное мнение абсолютно ошибочное. Опытные учителя знают, что никакая стратегия в виде схемы не может явиться стимулом к чтению художественного произведения, потому что инструменты стимулирования и приобщения к чтению, в которых нуждается современный школьник, совсем другие, нежели инструменты обучения чтению. Во-вторых, проблема лежит в другой плоскости: необходимо искать точки соприкосновения среди разных моделей чтения и подходов к чтению, умело и осознанно совмещать разные модели, искать новые пути и способы эмоционально- эстетического, игрового, не прагматического чтения.

Так, например, среди предлагаемых стратегий обучения чтению есть такие, которые, несомненно, можно использовать при работе с художественными текстами. На этапе подготовки восприятия может работать стратегия «Поставь проблему. Предложи решение». При этом, опираясь на механизм аналогии, предложим учащимся вспомнить или представить жизненную проблемную ситуацию, аналогичную той, которая будет развёртываться в тексте, и прослушать варианты её решения. Интересные результаты может дать стратегия «Выбери путь работы со словом», особенно если это будет ключевое слово в заглавии произведения. Тогда можно искать разные значения и смыслы слова, подбирать контексты, символизировать, играть со словом, придумывать или искать истории слова, подбирать синонимический ряд, однокоренные слова, соединять с эпизодом своей личной жизни и т.д. В традиционной методике преподавания литературы были и есть приёмы активизации и развития воображения, поэтому естественной и органичной выглядит стратегия «Представьте себе» [19: 366], напоминающая устное словесное рисование, «саморазвивающиеся представления», сочинение «эхо» и др. приёмы. Не является неожиданной для чтения художественного текста и стратегия «Чтение с остановками». В известной степени это «комментированное чтение» (М. Гершензон), «замедленное чтение»

(Н. Рубакин), «чтение путём вопросов и ответов» (М. Коул), «медленное чтение» (М. Рыбникова) и др.

Учитывая эмоционально-образную и творческую природу чтения и восприятия, словесник может пойти и путём преображения некоторых прагматических стратегий. Придумаем другие пометы для читателя в стратегии «Инсерт»:

– радуюсь,

– грущу,

– восхищаюсь,

– переживаю,

– спорю,

– хочу запомнить,

– осуждаю,

– не разделяю и т.д.

Интересный материал в этом контексте учитель может найти, например, в работах Е.О. Галицких [3]. Учёный-методист предлагает целый спектр увлекательных, неожиданных и творческих приёмов приобщения к чтению и уроков в технологии мастерских: «афиши» прочитанных книг, интеллект-карты свободного чтения, дебаты, рефлексивные творческие задания, рефлексивные листочки, мастерские творческого чтения, мастерские создания ценностных ориентаций и др. Учёный изменяет содержание известного в технологии РКМ двухчастного дневника, преображая его в «страничку читательского дневника», содержащего два раздела – «мысли, над которыми я размышляю», и свой комментарий (толкование, отношение, интерпретации, ассоциации) [4: 261].

Информационная среда, в которой растёт современный ребёнок, компьютер и Интернет-пространство изменили природу чтения. Прежде всего изменился «порядок, продиктованный писателем» (А. Генис). Современный ребёнок может сегодня читать книги как угодно и с какого угодно места. «Сегодня читатель легко перескакивает с пятого на десятое. Углубляясь в

попутное или постороннее, он то расширяет знания об упомянутом предмете, то вообще меняет тему. Сами того не заметив, мы уже привыкли к тому, что на экране текст постоянно ветвится. <…> Для выросшего с Интернетом поколения линейное чтение требует таких же усилий, как для предыдущего чтение нелинейное [5: 102]. Говоря иными словами, наступила эра противостояния компьютера и книги, эра выбора «чтения с экрана» или «чтения с листа». Уходит медленное чтение классических произведений, т.к. это требует больших временных затрат по сравнению с просмотровым или ознакомительным чтением с экрана компьютера. Вытеснит ли гипертекстуальный диск книгу для чтения? Ответим словами Умберто Эко: «Книга не умрёт, книга останется необходимой – вот я, наконец, это и объявляю. Причём не только художественная литература, но все случаи, когда требуется чтение неторопливое, вдумчивое, то есть не просто получение информации, но и размышление о ней. <…> Компьютеры способны распространять новые формы грамотности, но не способны удовлетворять те интеллектуальные потребности, которые они сами же стимулируют. Когда я в хорошем настроении, я начинаю мечтать о новом поколении, которое привыкнет читать с экрана и самопроизвольно начнёт искать новые, более захватывающие способы чтения» [27: 76]. Существует и другая сторона этой проблемы. Современному учителю, пользователю Интернета не следует забывать о том, что именно в виртуальном мире, на просторах Интернета можно найти немало такого, что не только поддержит, но и разовьёт у школьника интерес к чтению: деятельность читательских сообществ «Что почитать?», «Веду дневник», фанфикшн-сайты, мини-фики, на которых пользователи-читатели не только обмениваются мнениями по поводу прочитанных книг, но пишут свои произведения или дописывают уже известные книги, развивают знакомые сюжеты. Мэшаны, фанфики и сэмплы – разные способы создания художественных произведений, основанных на творениях других авторов, созданных по мотивам других текстов, – это своеобразное жанровое явление Интернет-среды. Культура смикширования и

переписывания, широко охватившая киберпространство, часто является не просто бездумным калькированием и копированием уже известного, но прежде всего способом самовыражения молодых людей, в котором, несомненно, присутствует и творчество, и игровое начало. И вот это игровое начало является для нас своеобразной надеждой на то, что книга не умрёт и читатель не исчезнет.

Вернёмся к статье, с которой начали свои размышления о чтении в школе: «…на всю страну звучит унылое: «Не читают!» <…> …урок словесности имеет право стать уроком чтения, уроком звучащего слова. <…> Школе нужен человек, который вместо кликушеского «Не читают!» – сам бы читал. Чтобы и для учителя, и для учеников каждый день жизни был бы днём книги…<…> если учитель сам – читатель, то дальше не о чём горевать: кто-то пойдёт с твоего урока в библиотеку обязательно» [6: 156]. Согласны! На урок литературы должен идти читающий словесник. Но он должен и уметь создавать условия, благодаря которым чтение в сознании маленького и юного читателя приобретёт статус занятия, обладающего высокой ценностью.

Список литературы

1. Борхес Х.Л. Повествовательное искусство и магия / Х.Л. Борхес. Письмена Бога. – М.: Республика, 1994.

2. Волькенштейн М. Стихи как сложная информационная система. Чтение с листа, с экрана и «на слух»: опыт России и других стран: сборник материалов для руководителей программ по продвижению чтения / сост. Е.Ю. Гениева, Ю.П. Мелентьева. – М.РШБА, 2009.

3. Галицких Е.О. От сердца к сердцу. Мастерские ценностных ориентаций. – СПб.: «Паритет», 2003

4. Галицких Е.О. «Феномен чтения» на читательском семинаре в гуманитарном университете / Филологические традиции в современном

литературном и лингвистическом образовании. Сб. науч. статей. Вып.8. Т.2. М.: МГПИ, 2009.

5. Генис А.А. Уроки чтения: камасутра книжника. – М.: АСТ, 2013.

6. Захарян С.А. «Не читают!» / Современные проблемы изучения и преподавания литературы: Сборник науч. и метод. трудов. – Вып. 11 – Иркутск: изд-во ВСГАО, 2011. С. 153-157.

7. Кутейникова Н.Е. Проблема формирования круга чтения современного школьника и её решение профессиональным сообществом. / Как создать читательскую среду в школе. Научно-методический сборник. Серия «Стратегии современного гуманитарного образования» Вып. 1. – М.: Московский гуманитарный педагогический институт, 2009.

8. Лотман Ю.М. Семиосфера. – СПб.: Искусство–СПБ, 2000.

9. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. Семиотические исследования по теории искусства. – Л.: Искусство, 1970.

10. Лотман Ю.М. Текст в процессе движения: автор – аудитория, замысел – текст. / В кн. Чтение с листа, с экрана и «на слух»: опыт России и других стран: сборник материалов для руководителей программ по продвижению чтения / сост. Е.Ю. Гениева, Ю.П. Мелентьева. – М.РШБА, 2009.

11. Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1974.

12. Мелентьева Ю.П. Чтение: явление, процесс, деятельность. – М.: Наука, 2010.

13. Мишлимович М.Я. Формирование читательской компетенции в контексте литературного образования учащихся старших классов. – Якутск: Медиа-холдинг «Якутия», 2010.

14. Пранцова Г.В., Романичева Е.С. Современные стратегии чтения: теория и практика: учебное пособие. – М.: ФОРУМ, 2013.

15. Программа по литературе для образовательных учреждений (5 -11 классы). Под ред. А.Г. Кутузова. – М.: Дрофа, 2000.

16. Романичева Е.С., Сосновская И.В. Введение в методику обучения литературе: учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012.

17. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. – М.: изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1963.

18. Свирина Н.М. Читающие подростки, или развитие литературного слуха у школьников. – СПб.: НПК «Омега», 2010.

19. Сметанникова Н.Н. Стратегиальный подход к обучению чтению. – М.: Школьная библиотека, 2005.

20. Сметанникова Н.Н. «Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС». Пособие для учителя. – М.: Баласс, 2011

21. Сосновская И.В. Проблемы анализа художественного произведения на уроках литературы в средних классах. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2007.

22. Тихомирова И.И. О развитии творческого чтения в России. К истории вопроса. – М.: Школьная библиотека, № 1, 2008.

23. Тихомирова И.И. Как воспитать талантливого читателя: сб. статей: в 2-х ч. Ч.1 Чтение как творчество. Ч.2. Растим читателя-творца. – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2009.

24. Тихомирова И.И. Культура чтения: западные и российские традиции. http://pedagogika-cultura.narod.ru/private/Articles/N_2010-2/Tihomirova_10_2.htm

25. Тихомирова И. И. «Школа чтения. Опыт, теория, размышления». – М.: Школьная библиотека. – 2006.

26. Шолпо И.Л. Как научить подростка читать? Практические советы учителю 5-7-х классов. – М.: Ломоносовъ, 2009.

27. Эко Умберто. От Интернета к Гуттенбергу / Чтение с листа, с экрана и «на слух»: опыт России и других стран: сборник материалов для руководителей программ по продвижению чтения / сост.: Е.Ю. Гениева, Ю.П. Мелентьева. – М.: РШБА, 2009.

Создание мотивационной установки перед чтением и анализом художественного произведения на уроке

Ключевые слова: установка, подготовка восприятия, синергетика, опосредованное воздействие, резонанс, приёмы резонансного воздействия, эмоциональная ситуация, ассоциативный круг, комментарий, эмоциональная память, экзистенциальный резонанс.

Давно известно, что в преподавании литературы важна не столько сумма знаний сама по себе, сколько сила воздействия искусства слова на юного читателя. А для того чтобы искусство могло воздействовать на личность аналогично тому, как это делает жизненная практика, необходима способность читателя переживать происходящее, входить в созданную автором психологическую ситуацию. Способность к эмоциональному отклику на произведение искусства воспитывается, как и всякая другая способность. Проблема эта не нова, но относились к ней всегда по-разному. Сегодня этот вопрос необходимо осмыслить в контексте той жизненной и культурной ситуации, в которой мы все находимся. Ослабление интереса к чтению художественных произведений, а следовательно, и к предмету «литература» – характерные черты современного школьника. Отсюда – неадекватная реакция учащихся на те или иные произведения, равнодушие с первой минуты урока, отсутствие мотивации, – всё это нежелательные для нас эмоциональные явления. Уместно при этом вспомнить слова Л.Н. Толстого: «Для того, чтобы ученик учился хорошо, нужно, чтобы он учился охотно; для того, чтобы он учился охотно, нужно: 1) чтобы то, чему учат ученика, было понятно и занимательно и 2) чтобы душевные силы его были в самых выгодных условиях» [6: 131]. Какие же условия сегодня могут стать таковыми? Речь идет о создании особых эмоциональных ситуаций, в ходе и в результате которых у учащихся может возникнуть определенное эмоциональное состояние переживания или сопереживания, которое станет

для учителя показателем действия эмоциональной сферы ребенка на данный момент. В этом аспекте имеет смысл говорить об особой установке, в основе которой лежат психологические механизмы эмпатического и аксиологического свойства, реализующие процессы творческого, рефлексивного и ценностно-смыслового характера. Известно, что эмоция в себе самой заключает влечение, желание, стремление, направленное к предмету, и может стимулировать, усиливать (подавлять) деятельность, рождать интерес, который мотивирует все, что мы будем делать на уроке потом. Установка, в основе которой лежит идея актуализации чувств, эмоций и образов, – это своеобразная «…готовность к определённой активности. Мы можем переживать ряд явлений, но без всякой ясности и отчётливости их представления; в случае же активности внимания, мы переживаем их ясно и отчётливо» [7: 154]. Вот почему ступень подготовки восприятия имеет сегодня очень важное психологическое значение.

Как можно готовить восприятие ребёнка: при помощи прямого или опосредованного воздействия? Если подойти к решению этой проблемы с точки зрения синергетического понимания мира, основанного на целостном мировосприятии, взаимосвязи «всего со всем», на опосредованном воздействии, то именно это позволит нам применить необычный подход к обоснованию приемов подготовки восприятия и созданию установки на восприятие, обусловленных психологической природой воспринимающего.

Синергетическое понимание процессов управления и процессов развития выводит нас на исходную методическую концепцию «резонансного воздействия», в основе которой лежит создание условий для более яркого, эмоционального и личностного восприятия художественного текста. С этих позиций можно совсем иначе взглянуть на проблему воздействия и обучения на уроке литературы. Процесс обучения двухсторонен: учитель – ученик. Обучая, учитель воздействует. Характер этого воздействия может быть различным, в зависимости от того, на какую систему это воздействие направлено. Попробуем в этом разобраться.

Начнем с того, что все социальные системы бывают «твердыми» и «мягкими» [1]. Имея дело с человеческой индивидуальностью, мы имеем дело с «мягкой системой». Основной чертой таких систем является их субъективность, т.е. любой элемент такой системы, любое свойство этого элемента детерминированы теми индивидуальными смыслами, которые лежат в основе самой системы и которые в определенный момент ее развития являются наиболее уязвимыми. Поэтому во взаимодействии с «мягкими системами» процесс управления уступает место процессу понимания, т.е. непосредственное (прямое) воздействие уступает место воздействию опосредованному (непрямому), которое и лежит в основе «резонансного воздействия». Под опосредованным воздействием понимается создание определенных условий для возникновения «резонанса» [2], т.е. многократно усиливающегося воздействия на эмоции, чувства, представления учащихся предлагаемой им информацией. Что это за условия? Каким должен быть их характер и от чего они должны зависеть?

Создать условия значит создать на уроке такую эмоциональную (эмоциогенную) ситуацию, которая, актуализируя эмоции, чувства, душевные и духовные переживания ребенка, способствовала бы более яркому и глубокому общению его с художественным произведением. Такая эмоциональная ситуация не должна быть навязанной ребенку. Она должна соотноситься с внутренними возможностями учащихся, с их реальными потребностями, интересами, особенностями развития эмоциональной и интеллектуальной сфер. Тут важно помнить, что процессы развития в любой системе (а в данном случае мы имеем в виду человека) всегда характеризуются стадией, когда система особенно чутка к воздействиям, если они согласуются с ее внутренними свойствами. Именно в такие моменты, организуя такое воздействие оптимально, можно добиться большого эффекта (все равно, что иглоукалыванием в медицине). Таким образом, управляющее воздействие на «мягкую систему» может быть особенно эффективным только в том случае, когда оно согласовано с

внутренними свойствами этой системы и выводит ее на собственные тенденции развития. Тут важно расставить «уколы» в нужные места. В данном случае, формирование управления «извне», с которым мы еще так часто сталкиваемся на уроке, заменяется опосредованным воздействием (возбуждением) на внутренние силы и внутренние тенденции развития ребенка. Перенос центра тяжести с внешнего на внутреннее, с обязательного на индивидуально-избирательное и составляет суть нашего подхода к развитию и обогащению восприятия юным читателем художественного произведения.

Эмоциональная ситуация, основанная на принципе опосредованного воздействия, может создаваться как на этапе организации восприятия художественного произведения, так и в процессе его интерпретации. Источником эмоциональной ситуации служит изучаемый или дополнительный материал, содержащий определенный эмоциональный эффект. Организуется эмоциональная ситуация при помощи приемов, которые мы назвали приемами «резонансного воздействия». Мы остановимся только на некоторых из них, актуализирующих эмоции, чувства и переживания учащихся, создающих определенный настрой на чтение и восприятие художественного произведения.

Эмоционально-ассоциативный комментарий учителя. Этот прием может быть связан с привлечением другого текста, близкого эмоционально и тематически тому тексту, который будет изучаться. Цель этого приема – актуализировать в сознании учащихся образы и ассоциации, направить восприятие на определенный ракурс, а, может быть, в какой-то мере, и прояснить смысл художественного произведения, которое будет анализироваться на уроке. Так, например, перед чтением рассказа А. Куприна «Чудесный доктор» можно прочитать отрывок из «Лета Господня» И. Шмелева: «Наше Рождество подходит издалека, тихо. А мороз такой, что воздух мерзнет… Инеем стоит, туманно, дымно. Форточку откроешь – резанет, ожжет морозом. А звезды! На черном небе так и кипит

от света, дрожит, мерцает. А какие звезды! Усатые, живые, бьются, колют глаз… Какие-то дымы столбами высоко, до звезд. Звездный звон…… – плывет, не молкнет; сонный, звон-чудо, звон-виденье, славит Бога в ……– Рождество. Идешь и думаешь: сейчас услышу ласковый напев-молитву, простой, особенный, какой-то детский, теплый… – и почему-то видится кроватка, звезды (….).

Идешь из церкви. Все другое. Снег святой. И звезды – святые, новые, рождественские звезды. Рождество! Посмотришь в небо. Где же она, та давняя звезда, которая волхвам явилась?» [10: 370]

После чтения отрывка учащимся предлагается беседа:

– О какой звезде упоминается в этом отрывке?

– В чем смысл религиозного чуда Рождества?

– Какое духовное завещание оставил нам Христос? (Предполагается, что учащиеся знакомы с основным содержанием христианских заповедей.);

– Считаете ли вы, что если человек соблюдает какие-то из этих заповедей, то в жизни его случаются чудеса? Какие это чудеса?

– Можно ли сказать, что Рождество, которое описано в этом отрывке и то, которое описано в рассказе «Чудесный доктор», одинаковое?

– Что общего в этих описаниях и в чем разница?

Последние два вопроса могут быть переходом к обсуждению рассказа «Чудесный доктор».

Эмоционально-образный комментарий. Посредством этого приема учитель делится с учащимися личными впечатлениями, чувствами, эмоциями, рисует в своем воображении и одновременно в воображении учащихся образы, картины, представления, которые эмоционально и предметно соотносятся с образами и картинами будущего художественного произведения. Тем самым создается благоприятная почва для его восприятия и анализа. Приведем пример такого комментария перед чтением и анализом стихов Б. Пастернака «Ландыши» в 6 классе:

– С древних времён человек был тесно связан с природой. Он был её частью, её ребёнком. Он наделял её разными свойствами, обожествлял, одухотворял, оживлял, поклонялся ей (обряды, заклинания, заговоры и т.д.). А мы, дети развитой цивилизации, чем мы отличаемся в этом от древнего человека? Мы также ищем под кроной леса защиты и исцеления от своих недугов, у воды – бодрости и энергии, у гор – вдохновения и здоровья. Природа влечёт нас, и в разные моменты жизни мы всё равно обращаемся к небу, звёздам, земле, дереву, траве, цветку… Но каждый человек смотрит на природу своими глазами и видит в ней что-то своё, родственное его мироощущению.

– Представьте себе обыкновенный летний день в городе… Середина лета. Душно. Пыль стоит в воздухе. Ветки деревьев онемели, не шелохнутся. Кажется, всё застыло…, и только устало скрежещут машины. И вдруг…– вы попадаете в лес.… Именно в этот душный летний полдень.… Это – спасение! Прохлада, свежесть, тонкий аромат цветов! Хочется упасть в траву, забыться и лежать долго, не двигаясь. Или, наоборот, бежать по этой мокрой, росистой траве всё дальше, глубже в лес, в темноту и прохладу деревьев и кустов.… И вдруг…(Далее учитель читает стихотворение «Ландыши».)

Историко-культурный комментарий применяется в тех случаях, если в самом произведении есть исторический контекст. Такой комментарий может, например, предварить чтение и анализ стихотворения М.Ю. Лермонтова «Бородино», А.С. Пушкина «Песня о вещем Олеге» и «Дубровский», Л.Н. Толстого «Кавказский пленник» и др.

Например, перед чтением и анализом романа А.С. Пушкина «Дубровский» можно дать комментарий, опирающийся на конкретные даты:

– В истории любого народа всегда есть какие-то особенные даты, очень значительные, влияющие на умы людей и их поведение. Какую дату, например, в истории XIX века можно считать значительной? Учащиеся наверняка назовут 1812 год. Но вряд ли кто-то из них сможет ответить на вопрос, чем, например, интересен 1830 год. Тем не менее это был год,

который отмечен в истории России годом холерных бунтов, во главе которых вставали не только крестьяне, но и дворяне – сила и мозг нации. Каждый, кто принадлежал этому сословию, должен был жить согласно определенному кодексу поведения. Это был кодекс чести, который формировался с раннего детства. Большинству дворянских детей по традиции готовилась военная карьера (Высшие кадетские корпуса). Военное поприще было естественным для дворянина и обязательным. Служба была проявлением патриотизма и связывалась с понятием чести. Законами же чести русского дворянина считались следующие:

1. Отсутствие страха (бесстрашие);
2. Чувство стыда;
3. Высокое чувство собственного достоинства.

Однако в тридцатые годы XIX века старинное русское дворянство начало утрачивать свои сословные привилегии. Это было время разорения старинных дворянских гнезд. Случалось, что некоторые из разорившихся дворян становились предводителями восставших крестьян. Судьбы русского дворянства этого времени, его быт, нравы, чувства, поступки – в центре романа «Дубровский», который мы и начнем с вами читать.

Мифологический комментарий. Рассказ Л. Андреева называется «Ангелочек». Ангел – кто это? Если бы вас попросили нарисовать ангела, каким бы вы его изобразили? В переводе с греческого ангел означает «вестник». Принято считать, что это – человекоподобное, бесплотное, крылатое создание, назначение которого – служить богу, выполнять его заветы, быть своеобразным посредником между богом и земным миром людей, между духовным и материальным [3: 43]. Что имел в виду автор, что он хотел сказать нам, назвав так свой рассказ, об этом нам и предстоит узнать, прочитав его.

Создавать установку на восприятие произведения могут и другие приемы.

Лексический, этимологический разбор ключевого слова, лежащего в основе идеи произведения. Например, установка перед чтением и анализом былины «Святогор и Илья» может быть такой:

– В словаре С.И. Ожегова дается такое определение слова герой: «Герой – выдающийся своей храбростью, доблестью, самоотверженностью человек, совершающий подвиги»[4: 112]. В толковом словаре Даля «героический – способный к подвигу». Всех ли героев древнегреческих мифов можно назвать героями? В чем заключается природа их подвигов? Обсуждаем с учащимися, что эти герои вступают в конфликт с богами, доказывают им свою силу, свое превосходство. А в чем заключается суть подвигов русских богатырей? В том, что они защищают свою землю. Перед нами разное проявление героизма. Но есть ложный, а есть истинный героизм. Как вы понимаете, что означает тот или другой? Приведите примеры. А теперь давайте попытаемся разобраться в этом на примере чтения былины «Святогор и Илья».

Ключевым понятием, лежащим в основе идеи рассказа В. Астафьева «Конь с розовой гривой» является понятие совести. В словаре С.И. Ожегова дается такое определение слову: «Совесть – чувство нравственной ответственности за свое поведение перед окружающими, обществом»[4: 644]. А может ли само слово подсказать нам значение? Может. Для этого нам необходимо определить исторический корень слова. Со-весть. Каково же значение приставки «со-»? Объединяющее. Приведите примеры слов с этой приставкой: совместно, соотнести, соединить. Значит, совесть – это нечто объединяющее людей (со-бытие, со-вместно, со-чувство, примыкание, примыкание к «вести»). Этим чувством люди связаны между собой. Что же это за связь такая? В чем она проявляется? И почему именно эта связь и делает людей людьми? Ведь животным не дано испытывать муки совести. Об этом и рассказ В. Астафьева.

Установкой перед чтением и анализом может стать **понятийный анализ пословицы**, смысл которой тоже должен соотноситься с идеей произведения

или выражать ее. Есть такая пословица «добро должно быть с кулаками». Пусть учащиеся попробуют объяснить ее смысл. Можно ли ее сделать эпиграфом к роману «Дубровский»? Разумеется, ответы будут разными. Поразмышляем вместе с детьми. Однако, не разобравшись в том, что происходит на страницах романа, не услышав автора, ответить на этот вопрос будет сложно. Поэтому будем читать роман.

Установкой на восприятие произведения может быть и **эпиграф** к уроку, конечно, если он тоже соотносится и с основной мыслью произведения, и с тем, какие проблемы в связи с его анализом будут обсуждаться. Например, эпиграфом к уроку по анализу «Легенды о Данко» М. Горького могут быть слова Н. Федорова: «Желание жертвовать собой ради общего блага должно непременно быть потребностью души». Предлагаем проанализировать это высказывание:

– Как вы понимаете слово «жертвенность»?

– Каким, по вашему мнению, должен быть жертвенный человек?

– Бывают ли напрасные жертвы?

– Нужно ли ждать благодарности за жертву?

А теперь послушаем писателя М. Горького, которого тоже волновали эти вопросы. Возможно то, что он сказал в своем произведении, будет близко и нам. Но, может быть, нам захочется и поспорить.

Еще один **эпиграф** к уроку по произведению М.Ю. Лермонтова «Песнь про купца Калашникова»:

Не спасешься от доли кровавой,
Что земным предназначило твердь.
Но молчи: несравненное право –
Самому выбирать свою смерть.

Н. Гумилев

Предлагаем сделать анализ эпиграфа:

– О чем идет речь в этом четверостишии?

– Как бы вы назвали это стихотворение?

– Стихотворение Н. Гумилева называется «Выбор». Когда человек стоит перед выбором?

– Какой это может быть выбор?

– О каком выборе идет речь в этом четверостишии?

– Почему выбраны эти стихи к разговору о произведении М.Ю. Лермонтова?

Эпиграфом к уроку по анализу рассказа К.П. Паустовского «Телеграмма» или рассказа В. Астафьева «Конь с розовой гривой» могут быть слова М.М. Пришвина: «Человек, оказывается, тем только и человек, что до него доходит весть о чужом существовании, весть о том, что каждый связан с каждым, что он ко всему без исключения со-отнесен. Эта весть и есть наше человеческое со-весть: так названо и освящено веками и поколениями родное, прекрасное, точное слово» [5: 24]. Проанализируем эти слова:

– Какие слова в этом высказывании кажутся вам особенно важными?

– Что вам хотелось бы выписать из этого высказывания?

– Кто с кем в этой жизни особенно соотнесен или связан?

– Что это за связь?

– Почему слово связь соотносится со словом весть?

– Почему слово совесть называется Пришвиным «точным словом»?

– Насколько этот эпиграф выражает то, о чем пишет автор в своем рассказе?

Создание ассоциаций. Прием опирается на известную способность человеческого мышления к ассоциации. Активизация ассоциативного мышления во многом показательна для художественного восприятия учащихся. Чем удачнее мы вызовем ассоциации, тем взволнованнее и ярче может быть восприятие. Например, знакомя учащихся с повестью В.Г. Короленко «Дети подземелья», обращаем их внимание на слово «подземелье»:

– Какие представления возникают в вашем воображении, когда вы слышите это слово? Какие ассоциации? Какие ощущения?

– Попробуйте представить образ подземелья. Мысленно нарисуйте его. Какие чувства вызывает у вас этот образ? Какие мысли?

–Кто может жить под землей?

– Как вы думаете, о чем может быть это произведение?

Составление ассоциативного круга. Перед изучением повести Л.Н. Толстого «Детство» предлагаем написать на середине чистого листа слово «детство». Просим учащихся разместить вокруг этого слова все мысли, чувства, ощущения, картины, которые приходят в голову в связи с этим словом. Задание занимает 5-7 минут урока. После этого работы можно собрать и коротко проанализировать, а можно и оставить. Потом этот круг можно сравнить с теми впечатлениями, которые испытывали дети, жившие в другом веке. Что-то изменилось, но что-то осталось неизменным, вечным. Что?

Актуализация эмоциональной памяти и чувственного опыта учащихся. Цель этих приемов – активизация знакомых образных представлений в сознании учащихся. Используя эти приемы, мы опираемся на тот психологический фактор, что человек острее ощущает и воспринимает те явления, которые касаются его лично, а следовательно, активнее включается в процесс сопереживания и соразмышления. Происходит «вживание» в знакомый образ, погружение в знакомую стихию…Приведем пример применения такого приема перед чтением и анализом стихотворения М. Цветаевой «Сегодня таяло, сегодня…»: «Юность…– это пора, когда всё казалось значительным. Взгляд – вещим. Встреча – не случайной. Улыбка человека – или голос его – всё вырастало в символ. Есть ли время фантастичнее, беспокойнее юности? Разве детство? … И – не те слова. Целый день. Целую юность – слова прятки, слова-завесы. Слова-призраки, пока придут слова-признаки, названия вещей» [8: 331]. «Юность равна волшебству» [9: 257].

– Знакомы ли вам эти ощущения, мысли, чувства?

– Не кажется ли вам, что вы ведете себя, говорите, поступаете странно и что также странно поступают и другие, и вы никак не можете объяснить, почему, зачем, отчего?

– Не кажется ли вам иногда, что вы совершенно счастливы или глубоко и навсегда несчастны? Знакомо ли вам это? А теперь представьте себе картину. Вы так ясно её видите. «Ей 15 или 16. Она кого-то любит и ничего ещё не знает о жизни. Все ушли, и вот она стала у окна и чертит его инициалы. О чём она думает? Быть может, совсем не о нём. Думает о море, которое знает по стихиям и картинкам, о какой-то будущей боли, о какой-то не нашей весне» [9: 256].

– А может быть, это вы? Может быть, точно такое было и с вами?

Последние два вопроса служат переходом к чтению самого текста стихотворения.

Подобная установка может носить **экзистенциальный характер,** т.е. содержать какие-то духовные и душевные движения. В этом случае, если её содержание удачно совпадает с содержанием художественного произведения, которое будет читаться, может возникнуть **экзистенциальный резонанс** (совпадение состояний читателя и автора). Стихотворение запомнится, станет любимым.

Например: поразмышляйте, что значит тревожное настроение. Как оно проявляется? В чём выражается? По каким признакам его можно угадать? Попробуйте подобрать слова, краски, на которые бы накладывался отпечаток вашего душевного состояния.

Или: что значит выражение «в его душе совершалась некая духовная работа»? Что вы понимаете под этим выражением? Что можно назвать «духовной работой»? В какие моменты жизни это приходит к человеку?

Или: Что значит «душевное страдание»? Когда человек испытывает подобное состояние? Подберите слова, чтобы передать это состояние.

Цель таких заданий – привести учащихся в особое расположение души, родственное авторскому. Задания эти лучше предлагать выполнять письменно на уроке перед чтением и анализом произведения. Психологически доказано, что чем активнее человек взаимодействует с окружающим миром, тем меньше его контакт со своим внутренним миром. Вот почему так полезны подобные работы на самоуглубление. Погружаясь на какое-то мгновение в свой внутренний мир, прислушиваясь к себе, ученик, возможно, сможет открыть и понять что-то новое в том художественном произведении, которое будет ему предложено.

Мы остановились только на некоторых приёмах, подготавливающих восприятие художественного произведения и повышающих мотивацию к чтению на уроке литературы. Конечно, предлагаемая нами методика не может быть принята однозначно, но она – в русле современных исканий: как сделать процесс преподавания литературы более эмоциональным, живым и интересным.

Список литературы

1. Кордон С.И. Мягкие системы и методы их изучения // Самоорганизация в природе и обществе / Тезисы докладов и сообщений. – Л.: Наука, 1988.
2. Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г., Потапов А.Б. Синергетика – новые направления. – М.: Знание, 1989.
3. Мифология. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. Е.М. Мелетинский. – 4-е изд. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз.,1987.
5. Пришвин В. Наш дом. – М.: Молодая гвардия, 1977.
6. Толстой Л.Н. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996.
7. Узнадзе Д.Н. Психология установки. – СПб. Питер, 2001.

8. Цветаева А.И. Воспомининия. – М.: Советский писатель,1974.
9. Цветаева М.И. Об искусстве. – М.: Искусство,1991.
10. Шмелёв И.С. Избранное. – М.: Правда, 1989.

Школьный литературный анализ художественного произведения

Ключевые слова: школьный литературный анализ, подходы, принципы, элементы анализа, контекстуальный, имманентный, эмоционально-смысловая доминанта, выразительный мир, архетипическая образность, филологическая герменевтика, приёмы, технологии, инструментарий, ключевые слова, сильные позиции, эмпатия, рефлексия.

В методике преподавания литературы существуют проблемы, которые при всей их осознанности, привычности и теоретической разработанности остаются спорными и трудно решаемыми для большинства словесников. Одна из них – школьный анализ художественного произведения. Парадоксальность решения этой методической проблемы заключается в самой сути понятия «анализ», в научной специфике аналитического исследования произведения и в методическом искусстве словесника преломить его в диалоге со школьником. Представленная ситуация конфликтна. Что такое анализ вообще и анализ художественного произведения, в частности? Анализ (греч. analysis – разложение, расчленение) – метод научного исследования путем рассмотрения отдельных сторон, свойств, составных частей чего-нибудь, как он трактуется в Толковом словаре С.И. Ожегова. «Анализ художественного произведения – изучение частей и элементов произведения, а также связей между ними» [26: 31]. Как видно из определения, с одной стороны, это строго научная процедура работы с текстом, в какой-то степени нарушающая целостность его восприятия и опирающаяся на конкретные литературоведческие знания. А знания, как известно, нуждаются в том, чтобы их объясняли. С другой стороны, художественное произведение, как и любое произведение искусства, воздействует на читателя эмоционально: удивляет, радует, потрясает, одним словом, волнует. Объяснение и волнение – разные вещи,

лежащие в разных плоскостях, трудно сочетаемые, а нередко и исключающие друг друга. Конфликт рационального и чувственного еще более обостряется в процессе школьного изучения литературы. Это порождает в среде ученых-методистов и словесников дискуссии и споры о целесообразности анализа художественного произведения в школе. Так, например, в июне 1960 года на Всероссийском съезде учителей А.Т. Твардовский, подчеркивая важность первого восприятия художественного произведения через выразительное чтение, назвал часы, отведенные на преподавание литературы «часами воодушевления, эмоционального подъема и нравственного прозрения». Школьники на таких уроках должны не анализировать текст «с карандашом в руках», а «отдаваться процессу чтения как процессу радостного общения с книгой». Точку зрения писателя поддержала тогда довольно большая группа критиков и учителей-словесников, видевших в анализе произведения его формальное, рассудочное, шаблонное и скучное изучение. Дискуссия «Читать или анализировать художественное произведение на уроке литературы?» затянулась на десятилетия. В марте 1980 года на страницах «Литературной газеты» в защиту анализа выступил писатель Ю. Нагибин, в статье «Надо учить читать!», утверждавший, что при первоначальном чтении многое ускользает от внимания юных читателей. Научить вдумчивому чтению, можно лишь формируя умения анализировать текст в единстве формы и содержания, умение чувствовать авторскую позицию во всем.

Итак, читать и наслаждаться первичным восприятием или читать и анализировать художественное произведение, углубляя тем самым первичное восприятие? Так ли уж необходим анализ художественного произведения в школе? Не разрушает ли он эмоционального впечатления от прочитанного? Не отлучает ли юного читателя (так мало сегодня читающего) от книги? Каким должен быть анализ произведения в школе и как он может развивать ребенка? В какой мере, при помощи каких способов и приемов, на каком этапе литературного образования можно серьезно и глубоко заниматься анализом произведения на уроке? Эти вопросы не обходит в своей

преподавательской деятельности ни один думающий, болеющий за судьбу литературы в школе, рефлектирующий словесник. Будущему преподавателю литературы небезынтересно будет узнать, что эти же вопросы ставились практически с того самого времени, когда методика преподавания литературы еще только начинала оформляться как наука. К слову сказать, ученые-методисты XIX века не пользовались термином «анализ», однако разбор художественного произведения они считали необходимым, хотя и решали его по-разному. Разность методических концепций по отношению к этой проблеме выражалась в определении направленности, сущности, целей и задач работы с художественным текстом. Так, например, известный ученый первой половины XIX века Ф.И. Буслаев, основатель филологического направления в методике преподавания литературы, автор книги «О преподавании отечественного языка» (1844), допускал только «строгую филологическую критику», предлагая рассматривать литературные произведения с точки зрения грамматики и истории языка. Например, «История Государства Российского» «…анализируется им со стороны существительных, прилагательных и глаголов, со стороны оборотов, заимствованных Карамзиным из летописей» [39: 47]. Критерием отбора текстов для разбора он считал язык произведения, являющийся духовной основой общества. Главной задачей изучения литературы являлся анализ слога писателя, который и должен был «объяснить сам себя». В.Я. Стоюнин и В.И. Водовозов – представители образовательно-воспитательного направления в методике второй половины XIX века отводили литературе роль общественно-политического воспитания, поэтому при разборе произведения они считали важным выделение его идейной составляющей. Основными задачами разбора они считали развитие у детей «строгого мышления и осторожного суда» и таких чувств, как гуманность, «стремление к любви и правде». Вот, например, какие вопросы предлагает В.Я. Стоюнин для разбора «Медного всадника» в книге «Руководство для теоретического изучения литературы» (1872): «Какая связь вступления с содержанием

рассказа? Какой вопрос решается во вступлении? С какой целью ведется рассказ о Евгении? В чем заключается сущность первой части? Кто является главным героем? Представителем каких интересов является Петр Великий и Евгений? На какие картины и сцены разделяется вторая часть, и как в них разрешается главный вопрос? Справедлива ли основная мысль всего рассказа? Какую оценку можно сделать всему произведению?» [41: 72]. Достаточно беглого взгляда, чтобы увидеть, насколько эти разборы ученого-методиста XIX века напоминают то содержание анализа произведения, которым занимались словесники и в XX веке. Представитель этико-эстетического направления В.П. Острогорский основную задачу литературного образования видел в воспитании у школьников чувства прекрасного и эстетического вкуса, поэтому главный акцент делал на рассмотрении эстетической природы произведения. Считая чтение «самым тонким критиком художественного произведения», тем не менее Острогорский считал необходимым разбор произведения. В книге «Руководство к чтению поэтических сочинений (по Л. Эккарду), размышляя над тем, «…не разрушит ли … слишком подробное рассмотрение художественных произведений наслаждения, которое должно доставлять их чтение», ученый разделяет мнение известного педагога Л. Эккарда: «…истинная критика не разрушает, а, напротив, обладает собственною творческою силою. Нужно только уметь разобранное сочинение снова представить в одном стройном целом, и только тогда критика введет нас в мир искусства, и даст нам почувствовать его сущность. <…> Если знаете основные черты и главные мысли целого, то тем с большим наслаждением будете в состоянии следить за поэтом во всех отдельных красотах произведения, которые сначала ускользают от вас; тогда будет возможно, безмолвно сочувствуя поэту, радоваться, видя, как прекрасно он подготавливает, все последующее; короче, вы будете в силах оценить достоинство поэта в художественном сочетании, сплетении и распутывании нитей» [35: 8-9]. В.П. Острогорский наиболее последовательно решал вопрос

о необходимости применения литературоведческих знаний в разборе произведения и считал важной серьезную литературоведческую подготовку учителя.

Методические школы и направления рубежа веков (логико-стилистическое, историко-культурное, психологическое, формальное) продолжали развивать разные подходы к изучению художественного произведения: одни делали акцент на изучении стиля писателя, другие – на психологии автора-творца и творческого процесса, третьи сосредоточивали внимание на анализе формы произведения как совокупности художественных приемов. Любопытно, что вместо привычного нам термина «анализ» практически во всех работах использовались его эквиваленты: «филологическое чтение», «объяснительное чтение», «воспитательное чтение», «разбор», «критика», «рассмотрение». Методику «разбора» художественного произведения можно представить по перечню тех методов и приемов работы с текстом, которые упоминаются в трудах разных методистов XIX века и рубежа веков: «работа с планом расположения частей произведения», «объяснение непонятных слов и выражений (статарное чтение)», «установление связей отдельных мыслей и фактов в художественном произведении», «беседа», «метод вопросов», «разбор композиции», «звуковой метод (выразительное чтение, заучивание наизусть)», «сравнение, сопоставление», «сочинение», «пересказ». С точки зрения современных подходов к анализу произведения в школе и его методики эти приемы могут показаться слишком простыми, «школярскими» (Г.Н. Ионин). Скорее всего, это объясняется тем, что академическое литературоведение в то время только начинало себя осознавать (труды А.Н. Пыпина, Н.С. Тихонравова, А.Н. Веселовского, А.А. Потебни) и «нащупывать» научные методы работы с художественными текстами. Поэтому и методика преподавания литературы в направлении анализа произведения литературоведческой системой не владела. Хотя нельзя не отметить, что основы литературоведческой системы в изучении

художественного текста закладывались уже в трудах В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова.

Особо следует остановиться на том вкладе, который внесла в разработку проблемы анализа художественного произведения психологическая школа в методике. Наиболее яркий ее представитель, В.В. Данилов, учитель и методист, разделявший литературоведческие взгляды А.А. Потебни, считал литературу не отражением жизни и истории, а искусством слова, продуктом психологии автора-творца. Поэтому и постигать ее возможно только с помощью образного мышления. Именно в концепции этой школы был сделан важный шаг к рассмотрению поэтики художественного текста: постижение законов художественной формы, установление ассоциативных связей в художественном тексте, приобщение к образной природе художественного слова и т.д.

Несомненный интерес для современного словесника представляют аналитические исследования формальной школы (Б. Томашевский, В. Жирмунский, Б. Эйхенбаум, Ю. Тынянов, Р. Якобсон и др.), методологическим принципом которой был принцип эстетический − особое внимание к форме художественного произведения и рассмотрение произведения в совокупности его художественных приемов. И как бы впоследствии ни упрекали формалистов за односторонний анализ формы в ущерб содержанию, их труды и сейчас несут немало открытий в области анализа поэтики художественного произведения. Так, например, сам стиль изложения материала в учебнике по истории русской литературы В.М. Фишера (единственного представителя формальной школы в методике) способен и сегодня вызвать литературоведческую и методическую рефлексию: «”Литература – отражение жизни”… На этом трюизме построено у нас преподавание литературы. <…> Онегин – лишний человек, Татьяна – идеал русской женщины, Ленский – тип романтика, − вот все, на чем вертится разбор этого произведения. <…> В результате студент, прошедший курс средней школы, не способен разобраться в критических отзывах о

писателе… Он беспомощен в литературных вопросах. Спросите его, в чем особенность композиции этого романа? Какое значение имеют лирические отступления? Какими изобразительными средствами пользуется здесь поэт? Каков его язык и стих? Все это находится вне изучения…» И далее: «Когда мы изучаем ученого, философа, политика, − нам важно знать, что он сказал. Когда мы изучаем писателя, поэта, − нам важно знать, как он сказал. В этом центр тяжести. Современный вопрос методики литературы состоит в том, чтобы ее изучение повернуть от «что» − к «как» [45: 12].

Таким образом, в начале XX века литературоведение уже было достаточно сильно приобретенными и сложившимися опытами анализа художественного произведения, и методисты активно брали их на вооружение. При этом нельзя обойти вниманием тот факт, что уже тогда заявили о себе те, кто выступал против анализа художественного произведения на уроке. Ю.И. Айхенвальд и М.О. Гершензон (они называли себя интуитивистами) считали, что разбор произведения губит «живую мысль», мертвит «живое слово». В книге «Позвала праздности» Ю.И. Айхенвальд пишет: «Войдут в комнату остовы и скелеты, проникнут схемы и планы, но красота, т.е. душа искусства, испарится безнадежно. Из души в душу идет литература, здесь происходит игра на очень деликатных струнах, и слишком груб инструмент обучения… Нужен бы для этого не педагог, а поэт» [1: 102-109]. М. Гершензон называл художественное произведение «тайной», «загадочной картинкой», которую можно понять и постичь только при помощи интуиции и озарения. «Основная задача заключается, как сказано, в целостном и непосредственном восприятии учеником художественного произведения, в возможно страстном и глубоком прочтении его, и ни в чем другом решительно» [16: 41]. Такое противопоставление методических позиций по отношению к анализу произведения на уроке в первые десятилетия XX века можно считать началом тех дискуссий о школьном анализе, о которых мы уже упоминали выше.

По-настоящему серьезный и глубокий подход к анализу художественного произведения разработала в своих трудах М.А. Рыбникова. Ей удалось преодолеть крайности историко-культурного (поверхностного увязывания произведения с эпохой и творческим путем писателя) и формалистического (с его приоритетом формы) подходов и найти тот баланс исторического, этического и эстетического, который и необходим в школьном изучении художественного произведения. Будучи не только талантливым методистом, но и прекрасным литературоведом, тонко чувствующим слово, М.А. Рыбникова видела задачу начального курса литературы именно в осмыслении и изучении отдельного произведения, «в неразрывной связи идеи и формы его». «Анализ его раскрывает нам тему, идею, построение и размещение образов в произведении, и его язык, − все вместе, как органическое целое» [40: 16-17]. Таким образом, еще в 30-е годы XX века М.А. Рыбниковой был поставлен вопрос о целостном подходе к анализу художественного произведения в школе. Для словесника актуальными являются ее размышления об избирательности анализа: «Можно вести работу над целым, а можно над частью». «Нельзя все проходить с одинаковой мерой глубины. Нужно уметь выбирать отдельные сцены из больших произведений и над ними работать обстоятельно, ставя себе целью научить на этом избранном материале искусству чтения, умению мыслить, владеть словом» [20: 8].

Вслед за М.А. Рыбниковой ученый-методист, профессор В.В. Голубков углубляет принцип избирательности анализа произведения, утверждая, что анализ того или иного произведения определяется особенностями его содержания, жанра и теми задачами изучения, которые ставит перед собой преподаватель. Поэтому нельзя говорить о какой-то универсальной схеме или «общем плане изучения», обязательных для любого текста. В то же время словесник должен ясно представлять себе, какие составные элементы анализа возможны для того, чтобы уметь выбрать из них то, что окажется

уместным для данного случая. В.В. Голубков выделил эти составные элементы, предложив тем самым определенную систему школьного анализа:

1. Характеристика эпохи создания произведения.
2. Определение темы.
3. Анализ системы образов и идеи.
4. Какими художественными средствами выражается содержание произведения.
5. Художественное значение произведения.

Ученый-методист призывал к преодолению схематизма и шаблона в анализе произведения, к усилению внимания к ученику-читателю и к его психологии. Все аналитические приемы, которые он предлагает, развивают и углубляют «эстетическое восприятие», «образное мышление», «интерес и активность ребенка»: выразительное чтение, инсценирование, чтение по ролям, сопоставление литературного произведения с картиной, комментированное чтение, доклады учащихся, письменные работы, сочинения.

В трудах М.А. Рыбниковой и В.В. Голубкова проблема анализа художественного произведения в школе была поставлена на научную основу: введено в школьную практику понятие «анализ» произведения, сформулированы основные проблемы анализа, научно обоснованы некоторые принципы анализа, названы отдельные виды анализа (композиционный, текстовой), выделены составные элементы анализа, описаны и проверены на практике приемы анализа текста.

Столь краткий экскурс в историю данного вопроса, возможно, поможет современному словеснику яснее представить себе, что было уже сделано в его решении задолго до сегодняшнего дня и на что стоит или не стоит опираться в своих поисках и открытиях. Практически на протяжении всего дальнейшего развития методической мысли в течение последующих десятилетий XX века все перечисленные аспекты в решении проблемы школьного анализа дополнялись, менялись, обогащались и

совершенствовались в соответствии с потребностями школы и развитием науки о литературе. В целом ряде работ ученых-методистов XX века ставились и решались такие проблемы, как специфика школьного анализа произведения, взаимосвязь восприятия и анализа художественного произведения, ведущие принципы школьного литературного анализа, виды, пути и приемы школьного анализа и др. Однако столь богатый опыт в разработке этой проблемы не освобождает словесника от методической и научной рефлексии: «Опыт анализа, накопленный и осознанный методикой как наукой, зовет учителя не к повторению, а к преображению, видоизменению задач и форм литературного разбора. Прямое перенесение в новые условия чужого опыта, сколь бы блистательным он не был, лишает анализ действенности, приводит к равнодушию учеников» [12: 7].

Современное решение проблемы школьного анализа художественного произведения связано сегодня с целым рядом вопросов: с местом классики в читательской судьбе современного школьника; с особенностями социокультурной ситуации и ее влиянием на процесс восприятия, чтения и понимания художественных произведений юными читателями; с обширным кругом научных проблем, решаемых современным литературоведением; с глубоким обновлением его научного языка, а значит и методологии, что не может не влиять на изучение произведения в школе.

Книга дана читателю не как вещь, материальный предмет, а как его, читателя, проекция на содержание книги. Отсюда – плюрализм пониманий, который связан с тем, что «мир текста» пополняется «миром читателя», его личностными смыслами. Каждый читатель волен строить свои схемы понимания текста, по-своему выходить к его идеям и проблемам. В этом состоит его свобода. Но субъективность не универсальна. Чаще всего автор сознательно создает ситуацию, программирующую содержательность путем проектирования установки воспринимающего. Важно только услышать, увидеть и понять это. Поэтому плюрализму духа нужна культура чувств и культура понимания, которая заключается в том, чтобы способ переживания

каждого встречаемого смысла был адекватен автору произведения. Анализ, по словам Ю.М. Лотмана, есть «не перечень тех или иных элементов», а «выявление системы функций» [27: 136]; «…это всегда вычленение не строительного материала, а конструирование частей целого как «сложно построенного смысла в их связях и отношениях» [28: 88]. Это – не средство объяснения, а средство постижения смысла; это – попытка не просто услышать, но и понять другой голос, понять его адекватно. Если понимание текста – это постижение его смысла (*со*-мысли), то **цель школьного анализа** – помочь учащимся достигнуть ситуации *со*-мышления. В процессе анализа юному читателю должно открыться уже другое: смысл образов, в которых представлен мир чувств, мыслей и переживаний автора, человека определенного «строя» мыслей и «строя» души, который через века приглашает к размышлениям о мире и бытии, о вечном.

Будем откровенны: работа с классическими текстами трудна, т.к. она предполагает восстановление тех мыслей, из-за которых они когда-то создавались (в другое время, в другую эпоху), оживления тех состояний души, которые находятся как бы за текстом и должны возникать в людях посредством этого текста. Сегодня временной и исторический конфликт между намерениями автора и читательскими впечатлениями углубляется. Это и понятно: большая часть произведений русской и зарубежной классики, составляющих программы по литературе, относится к XIX веку, и историческая отдаленность произведения в определенных случаях притупляет и даже останавливает работу читательской мысли и воображения. По словам В.Г. Маранцмана, «время меняет не только эмоциональную оценку читателя, но и существенную для школьника проблематику литературного произведения» [31: 25]. На судьбу школьного литературного анализа влияют также и распространившиеся в последние десятилетия концепции чтения (Фиш, Рорти, Барт и др.), согласно которым читатель ничего определенного о произведении сказать не может. Любая читательская точка зрения – это «возвышающий душу обман». У читателя нет доступа к

текстуальной сущности, и «вклад текста никак не отличается от вклада читателя; последний поставляет все» [47: 2]. Личностные смыслы читателя превалируют над художественными, и текст «…всего лишь дает толчок, позволяющий более или менее прочно убедить себя и других в том, что вы и так уже готовы были о нем сказать» [48: 103]. Подобные методологические установки порождают возможность заведомо ложных и некорректных интерпретаций художественного произведения в старших классах, что вызвано этически и эстетически неразвитой читательской позицией в средних классах. Ограниченность в осуществлении школьного литературного анализа обосновывается еще и тем, что существует разрыв связи литературоведческой науки и школьного изучения художественного произведения, который обозначился в первой половине XX века, а во второй – достиг предела, обеднив содержание школьного анализа. Так, например, мифопоэтический подход к анализу текста, интертекстуальность, интермедиальность и другие подходы до сих пор остаются инструментарием литературоведения и материалом литературоведческих исследований, не находя применения в области методики. В то же время эти и другие подходы сегодня могли бы во многом обогатить содержание школьного анализа. Литературоведение необходимо школе (это обосновал еще Г.А. Гуковский) [см. подробнее: 18], оно должно стать развивающей, а не констатирующей основой школьного анализа. В этом аспекте важно определить механизмы взаимосвязи литературоведческого и школьного опыта, как на уровне содержания, так и на уровне конкретной методики. Это значит глубже осмыслить специфику школьного анализа, принципы его осуществления, объем и глубину, уметь использовать в своей преподавательской деятельности развивающий инструментарий анализа, опирающийся на уже существующий в методике преподавания литературы опыт, а также на современные достижения литературоведения, лингвистики, герменевтики, философии и психологии.

Сегодня словесник должен быть особенно внимателен к психологии современного подростка, особенности которой, во многом сформированные под воздействием современной социокультурной ситуации, влияют на восприятие художественного произведения и создают те трудности, которые мешают анализу классического произведения на уроке. Назовем некоторые из них:

- Стереотипия восприятия. Многие произведения русской классики имеют стереотипы чужого восприятия и прочтения произведений, которые нередко подминают под себя живое первичное восприятие ребенка, затуманивают взгляд юного читателя. И он начинает искать в произведении лишь подтверждение уже существующим мыслям и мнениям, а к самому тексту остается глух и слеп. Это влечет за собой стереотипность восприятия. Отсюда – неадекватное прочтение, ложная интерпретация, что разрушает художественный мир и «смысловой нерв» произведения.

- Конфликт времени. Герои, которые действуют в произведениях прошлых веков, сегодня не подходят под социально желаемые образы. По характеру своих реакций, чувств, ощущений, поступков они стали менее понятными для современного школьника. Так, например, господствующий культ силы не позволяет понять и принять слезы героя, которые считаются проявлением слабости и потому должны презираться.

- Ограниченность жизненного и эмоционального опыта юного читателя. Именно этот факт часто не позволяет понять внутренний мир героя, увидеть в произведении личность автора, проникнуться его мироощущением.

- Превалирование наглядного типа восприятия (визуализация восприятия). Зрелищность отодвигает Слово на задний план. Что легче, смотреть или читать и думать? Второе, разумеется, труднее. Поэтому картинка в тексте сразу привлечет внимание, а вот слово ускользает от глаз, не притягивает к себе, становится менее интересным и значимым.

- Затрудненность понимания или непонимание смысла большого количества слов, встречающихся в произведениях русской классики. Это объективное явление: изменятся мир вокруг нас – меняется и язык. Еще Д.С. Лихачев несколько лет тому назад говорил о незаслуженно забытых словах и среди них называл такие, как «милосердие», «доброжелательность», «порядочность». Сегодня специалисты утверждают, что мы уже не досчитываемся несколько сотен слов, обозначающих ключевые понятия культурно-исторического сознания нашего этноса и составляющих, по сути дела, ценностный слой нашего ментального сознания.

- Пересемантизация слова. Имеет место и другое понимание смысла слов и выражений, чему способствует иная, приобретенная семантика. Бывает, что смысл, которым читатель располагал до чтения, встретился с иным смыслом слова в произведении. Б.Б. Шкловский назвал это «нарушением читательского автоматизма». В результате возникает совсем другое эмоциональное отношение к слову, и это мешает адекватному восприятию.

- Десимволизация восприятия. Современный школьник воспринимает слово терминологически, т.е. стремится найти ему единственно верное толкование. В результате этого любое художественное слово, художественный прием, художественное явление воспринимается ребенком в порядке понятийного знания. Так, например, символы, превращаясь в знаки, переходят из «ситуации понимания в ситуацию знания». Это существенно сужает восприятие, тормозит развитие художественного сознания и примитивизирует смысл.

- Отсутствие «баланса» авторского и читательского («несбалансированность своего и чужого»). Для старшеклассников характерна тенденция к подмене диалога с автором монологом самовыражения, тенденция не задумываться над произведением как таковым, а искать в нем лишь выражение своих личностных смыслов. Стремление быть оригинальным органично присуще молодому человеку. Но как часто

«свое мнение» не стыкуется с художественным миром произведения, которое анализируется. Кроме этого, юный читатель нередко просто узнает в произведении что-то свое (узнавать легче, чем познавать), и «чужой» авторский контекст втягивается в свой и заменяется им. В результате юный читатель слышит только себя, автор остается неуслышанным.

Учитель в процессе анализа произведения не только учитывает непосредственное восприятие учащимися художественного произведения, но и опирается на него, тонко и искусно направляя мысль учащихся к обоснованным выводам и обобщениям. Сегодня довольно трудно понять, как тот или иной текст классического произведения влияет на ребенка, поэтому словеснику просто необходимо знать те особенности восприятия современного школьника, которые создают определенные трудности при анализе произведения.

Нередко молодые словесники, отягощенные грузом литературоведческих знаний, владеющие инструментарием литературоведческого анализа, бесспорно эрудированные в области науки о литературе, проводят блистательные уроки с тщательным научным разбором всех художественных достоинств текста, но ученики при этом остаются равнодушными к тому, что пытается столь виртуозно донести до них молодой словесник. Почему?

Школьный анализ художественного произведения – довольно сложное искусство, требующее от учителя не только серьезной литературоведческой подготовки и эрудиции, но и знаний детской психологии и психологии юношеского возраста, меры соотношения литературоведческого и школьного опыта, что, собственно, и определяет специфическую природу школьного анализа. Вопрос о специфике школьного анализа ставился в свое время в целом ряде работ Г.А. Гуковского, Н.И. Кудряшева, Е.А. Маймина, В.Г. Маранцмана и др. ученых-методистов, которые неоднократно подчеркивали, что литературоведение является научной основой школьного анализа, его фундаментом. Именно литературоведение, «удерживая»

школьный анализ от примитивизма и банальности, помогает словеснику открыть учащимся художественный текст как произведение искусства, а не как «кусок жизни». Вместе с тем нельзя отождествлять литературоведческое исследование и тот анализ, который осуществляется в процессе изучения художественного произведения в школе: «…школьный анализ по своим целям, материалу, характеру не может быть упрощенной схемой литературоведческого исследования. Это не перевод, а новообразование, не упрощенная копия, а рождение во многом неповторимого организма» [32: 14–15]. Неповторимость и оригинальность школьного анализа заключается прежде всего в том, что он ориентирован на читателя-школьника, а значит напрямую связан с особенностями его восприятия и должен учитывать законы художественного мышления. В процессе школьного анализа мы стремимся наиболее естественно погрузить учащихся в произведение, вызвать эмоциональный и духовный контакт с ним, усилить ***со***переживание, пробудить ***со***размышление. Отсюда и целый ряд особенностей школьного анализа: опора на жизненный и эмоциональный опыт ребенка данного возраста (то, о чем можно говорить в 9-м классе, нельзя – в 5-м); учет возрастных возможностей восприятия и уровня литературного развития школьников (далеко не все можно сказать о произведении в процессе школьного анализа); опора на непосредственное живое восприятие ребенка; поиск путей эмоционального воздействия на восприятие; воспитательная направленность анализа (выделение тех проблем в произведении, которые важны для нравственного и духовного воспитания ребенка, развития его ценностно-смысловой сферы); развитие читательских качеств и умений школьника (воображение, эмоциональная чуткость и эстетическое отношение к слову и образу, опыт исследовательской и творческой деятельности др.).

Специфические особенности школьного анализа определяют и его ведущие принципы. В методике преподавания литературы давно оговорены такие принципы школьного литературного анализа, как историзм в

рассмотрении литературных явлений, обнаружение единства формы и содержания художественного произведения, концептуальность анализа, его вариативность, соответствие приемов и форм работы природе изучаемого произведения, его родовым и жанровым особенностям, избирательность анализа. Остановимся более подробно на некоторых из них, определяющих наиболее ярко методологию школьного анализа в сегодняшнем контексте. Традиционно, как один из самых важных, выделяется **принцип целостного изучения** художественного произведения. Обоснование принципа целостности в аспекте специфики литературы как учебного предмета включает в себя философский, литературоведческий и психолого-педагогический контекст. С философских позиций целостность как свойство мира, сознания, предметов и явлений концентрированно выявляется в художественном мире произведения как «вселенной в миниатюре». Именно это и побуждает художника, а за ним и читателя – «в любом мгновении видеть вечность» (В. Блейк).

Литературоведческий аспект принципа целостности предполагает, что каждый элемент художественного произведения несет на себе «печать единства» (В.И. Тюпа) и в процессе анализа должен рассматриваться как момент проявления смысла художественного целого, его художественной идеи. Читатель-школьник должен осознать, что в пространстве текста, как и в пространстве жизни, «ничто не мелко», нет ничего случайного или неважного; важна любая подробность как часть целого. Этой позицией определяется не только методология, но и технология анализа. Смысл каждой художественной части, детали, подробности принадлежит целому. Трудность для юного читателя заключается и в том, чтобы увидеть это единство, и в том, чтобы понять взаимоперетекаемость формы и содержания, уловить смысл их взаимоперехода, который и помогает школьнику понять диалектику взаимосвязи правды жизни и правды искусства, разовьет способность воспринимать, чувствовать и понимать образный язык искусства.

Психолого-педагогический аспект принципа целостности школьного анализа связан с единством эмоционального и рационального, сопереживания, переживания и понимания, ума и сердца на всем протяжении изучения художественного произведения. Философы и психологи разных лет отмечали, что для обретения «целостности» в миропонимании важно постижение информации сердцем. Именно «***у***-сердие», «сердечное понимание» формирует человека – неравнодушного к смысложизненным проблемам. Однако современная наука предпринимает весьма энергичные поиски специального органа восприятия целостности – инстанции, ответственной за синтетический способ отражения внешнего мира. Современные клинические исследования позволили ученым прийти к выводу, что восприятие правым полушарием происходит как схватывание целостного образа, восприятие левым идет путем вычленения отдельных характерных признаков. В связи с этим изоляция того или иного полушария может негативно сказаться на развитии сознания. В таком случае речь должна идти о создании таких условий в процессе анализа, при которых будет возможна совместная, а не попеременная их работа. Всякая односторонность в познании, по мнению Н.О. Лосского, ограничивает доступ к Истине. Сказанное не означает, что данный принцип должен осуществляться исчерпывающе, полностью. «Нельзя все проходить с одинаковой мерой глубины», − говорила М.А. Рыбникова. Эта мысль в полной мере относится к школьному анализу. Речь идет не о количественном подходе к анализу (рассмотреть все), а о качественном (выделить наиболее значимые аспекты). Это позволяет сформулировать **принцип иерархии значимости тех или иных содержательных и формальных элементов текста**. В этом аспекте необходимо остановится на основных элементах анализа художественного произведения. Если иметь в виду большинство крупных произведений, изучаемых в старших классах (романы, повести, поэмы, драматические произведения), и учесть весь круг основных вопросов, какие могут быть поставлены при изучении произведения в историко-

литературном плане (в каждом отдельном случае неоднородных), то анализ произведения в школе может касаться следующих сторон:

1. Общественно-исторические и социокультурные условия, в которых создавалось данное произведение и основные проблемы, нашедшие в нем отражение.

2. Писатель, его концепция жизни и творчества, проявление ее в авторской позиции в тексте.

3. Тема и основная идейная направленность произведения.

4. Главные герои произведения, их характеры и поступки, их место и роль в решении основных проблем. Второстепенные герои, их связь с главными.

5. Композиция произведения. В какой степени ее своеобразие помогает раскрытию характеров и идейной направленности произведения?

6. Жанр произведения и его своеобразие.

7. Язык писателя как средство раскрытия образов и основной идеи произведения. Выразительный и изобразительный мир произведения.

8. Традиции и новаторство писателя. Диалог с другими авторами и произведениями. Интертекстуальные включения в произведение. Сквозные темы, мотивы, образы, повторяющиеся в данном произведении. Новые темы, мотивы, образы.

9. Дальнейшая творческая «биография» произведения. Его претворение в других видах искусства. Значение для своего времени и для последующих поколений.

Разумеется, анализ может существовать в разных качественных и количественных воплощениях. Многое зависит от уровня литературного развития школьников, от возрастных особенностей их восприятия. Сужение «диапазона анализа» в средних классах не должно приводить к неадекватному пониманию произведения. Школьный анализ избирателен, хотя и стремится в старших классах охватить как можно больше аспектов художественного произведения. Предметом его становятся не все приемы, не

весь смысл. Это означает взгляд на произведение с определенных позиций. Можно по-разному смотреть на текст, но важно уловить такой «говорящий момент», который поможет пережить и понять смысл всего. Еще В.В. Голубков указывал, что различные стороны произведения представляют собой звенья одной цепи и надо в каждом отдельном случае найти то звено, «ухватившись за которое, легче всего вытащить всю цепь» [17: 127]. Учитель сам решает, что в данном случае является наиболее существенным в отношении смысла целого и что будет предметом рассмотрения. При этом не упускаем из виду главного – гармонию содержания и формы, что и будет являться свидетельством целостности анализа.

Мысль воспринимающего всегда движется от догадки об общем смысле текста к прояснению смысла его частей, подтверждающих или опровергающих эту догадку и прибавляющих к частным все новые смыслы. В конце концов наступает то возвращение к целому, которое уточняет анализ и дает новое дополнительное толкование частностям. Таким образом, происходит как бы **«собирание»** (М. Хайдеггер), **«сведение вместе»** (Августин Блаженный), **связывание.** При этом принимаются во внимание лишь те связи, которые определяются или допускаются самим текстом. Необходимо помнить, что если человек только разделяет на части, разрушает, отделяет, то он не может эффективно развиваться. Напротив, собирая части в целое, он тем самым познает новое, при этом развиваясь сам. В этом и заключается развивающий потенциал принципа «собирания». «Анализ изучаемого произведения важен не сам по себе, а ради последующего синтеза, возвращающего нас к исходному целому…»; «Анализ является лишь необходимым условием для достижения более высокой цели…» [13: 10].

Анализируя художественное произведение на уроке литературы, словесник всегда опирается на какую-то определенную литературоведческую трактовку, что во многом удерживает и его самого и его учащихся от искажений авторской мысли, от ее неверных трактовок. В этом проявляется

принцип концептуальности школьного анализа. При этом способ постижения этой концепции (идеи художественного произведения) и движение к ее открытию будут иными, нежели в любом литературоведческом исследовании. Здесь важно другое: удержать мысли юного читателя в авторском ключе. Автор готовит читательскую позицию. Автор провоцирует определенный спектр адекватности интерпретации. Поэтому житейские мерки к художественному произведению не подходят. Главный принцип – ближе к тексту.

Чтобы понять произведение, необходимо научиться его читать, постигнуть «язык», на котором оно создано. Неотрывность художественного смысла от его воплощения в словесной форме осознается постепенно, в процессе «медленного чтения» при условии особого внимания к слову. Одним из важнейших принципов анализа сегодня является **внимание к этимологии.** В истории слов отражается познавательная и творческая деятельность человека. Этимология часто раскрывает в концепте намного больше, чем дефиниция. Обращение к исходному значению слова и его возможным другим значениям позволяет рассматривать понимание как духовное присвоение смысла читаемого. Семантические связи дают возможность установить связи между понятиями в сознании говорящего на языке данного народа, т.к. отражают его жизненный и культурный опыт. Этот принцип реализуется через этимологическую методику.

Заканчивая разговор об одном произведении, не торопимся закрывать его. Художественное произведение не может быть замкнуто только на себя, ибо живет в большом мире других голосов (авторов, произведений, читателей). **Принцип диалогизма и сквозного проникновения литературного материала** распахивает границы анализа и включает школьника в Диалог авторов и читателей, в перекличку тем, проблем, мотивов, образов, сюжетов. Детское мышление ассоциативно. Реализация этого принципа позволяет еще более эффективно использовать это свойство сознания, расширяя систему связей искусства, культуры, жизни, бытия.

С принципом диалогизма связан **принцип «опоры на сказанное», «ретроспективность»,** мысленное возвращение к уже известному, услышанному, прочитанному. Движение вперед сопровождается возвратом назад, к сказанному когда-то. Такое движение «челночнообразно». Ретроспекция – способ развития текста, его семантического развертывания и экспрессивно-художественного подчеркивания изображаемого.

Актуальным сегодня является **принцип «аппликации»** − соотнесение прочитанного текста с той современной ситуацией, в которой находится юный читатель. Актуальность этого принципа вызвана нарушением принципа конгениальности, т.е. соразмерности творческих потенциалов читателя и создателя (у Августина Блаженного – тождество «боговдохновленности автора» и «боговдохновленности читателя»). Чтобы понять читаемое, необходимо эмоционально и культурно соответствовать ему. Нужно наличие рефлексивного понимания, которое будет улавливать то, что речь есть момент жизни говорящего. В этой точке встречи истории и современности возможен или имеет место конфликт. Принцип аппликации помогает решить проблему: как произведение прошлого обретает новую жизнь в культуре, современной читателю-подростку. Методически это следует понимать не как буквальное соотнесение художественных ситуаций текста с похожими ситуациями в реальной жизни. Речь идет о феномене «памяти культуры», которым и является художественное произведение, транслируя эту память современному поколению. Художественное произведение – есть зона обобщения, что и способно вывести его за рамки данного текста, расширяя смысл рамки. Текст оказывается «распахнут» на современность.

Художественный текст саморефлексивен, т.е. читатель именно посредством текста обнаруживает свой духовный мир. Гадамер отмечал, что отношение читателя к тексту не укладывается в гносеологическую схему «субъект-объект». Подготовленное к восприятию сознание участвует в бытии произведения («***у***-частвует»), т.е. становится его частью. Происходит как бы

разыгрывание ситуации, «игра играется» (Г.-Г. Гадамер). Это явление дает возможность обосновать **принцип рефлективности** школьного анализа – неотделимости понимания текста от самопонимания воспринимающего (саморефлексия). Художественная действительность не только эстетически воспринимается и теоретически познается, но и жизненно практически «испытуется» читателем. Практически любой художественный прием саморефлексивен и может вызвать рефлексию читателя при применении определенного инструментария анализа. В данном случае акцент делается не на познании, а на «опыте мира». Развивающий фактор данного принципа реализует себя в том, что, выявляя для себя в процессе рефлексивного анализа данную в тексте форму культуры, приобщаясь к постижению ее внутреннего смысла, школьник откроет в этом мире себя, ощутит связь с человечеством. Понимание текста в этом случае предстает как экзистенциальное событие жизни и выступает как форма самоосмысления.

Принцип меры анализа помогает решить проблему, насколько подробными должны быть проявления профессиональной литературоведческой детализации в школьном анализе, как в средних, так и в старших классах. Очевидным является тот факт, что маленький читатель, испытывая воздействия от того или иного литературного приема, не задумывается о его художественной роли, не теоретизирует. Эстетическое осознание художественных явлений разовьется постепенно. Поэтому методически нецелесообразно применять, например, в средних классах излишне подробный и целенаправленный литературоведческий комментарий. То, что является необходимым в специальном научном анализе (историко-функциональном, лингвистическом, культурологическом, типологическом и т.д.), может стать избыточным в школьном анализе. Литературоведческие принципы и законы анализа в условиях школьного требуют вариативности и конкретизации (что невозможно в средних классах, вполне применимо в старших), ибо этот анализ оказывается включенным в живое читательское восприятие и приобретает личностно-ориентированный

характер. В данном случае должен действовать принцип методической целесообразности, при котором уровень толкования, его глубина и характер должны быть соотнесены с уровнем общего развития и подготовленности учащихся. Тогда это толкование будет и экономным, и достаточным, и развивающим одновременно.

В литературоведении существует два подхода к анализу художественного произведения: **контекстуальный и имманентный.** Любой анализ художественного произведения должен быть направлен в его сердцевину, вглубь, поскольку объяснение произведению необходимо искать «внутри его самого» (К. Брукс). Произведение может рассматриваться как собственно художественный феномен. В этом случае речь будет идти об имманентном анализе, т.е. не выходящем за пределы того, о чем сказано в тексте. И в то же время совершенно бесспорен факт, что художественное произведение связано с определенным жизненным и культурным контекстом, что дает основание рассматривать его как выражение определенной эпохи или душевной жизни автора. Различают ближайшие (конкретные) контексты и удаленные (общие). К первым относят, как правило, творческую историю произведения, биографию автора, его личные связи. Ко второму – явления социокультурной жизни, литературные традиции, опыт прошлых поколений, библейские реминисценции, архетипы и т.д. Контекст, в котором создаются художественные произведения, многопланов и широк. В.Е. Хализев считает, что привлечение и изучение контекстов – это необходимое условие проникновения в смысловые глубины произведения. Однако, по его мнению, в школьной практике может применяться и имманентный анализ. Какому подходу отдать предпочтение в средних классах, а какому – в старших? М.Л. Гаспаров полагает, что начинать с контекстуального анализа нельзя. «Начинать нужно со взгляда на текст и только на текст – и лишь потом, по мере взросления читателя и необходимости для более глубокого и всестороннего понимания, расширять поле читательского зрения» [15: 9]. Разделяя точку зрения Гаспарова, мы

говорим о необходимости имманентного анализа в средних классах, имея в виду степень сосредоточенности на самом произведении. Мы настаиваем на такой сосредоточенности еще и потому, что общекультурный и эстетический опыт подростка недостаточно широк, чтобы привлекать внешние связи. Жизненный (биографический) контекст может быть предметом внимания постольку, поскольку он может пролить свет на само произведение. Биографические изыскания дают ценный материал для систематизированного изучения психологии творца и самого творческого процесса. Но это уже переносит центр внимания на саму человеческую личность. А для понимания душевной жизни автора у подростка еще не хватает своего эмоционального и духовного опыта. Кроме того, жизненный контекст становится интересен восьмиклассникам благодаря усилению в этом возрасте внимания к личности. Таким образом, подросткам может быть интересно художественное произведение еще само по себе и они открывают его для себя. Однако любой анализ сегодня не может быть строго герметическим. Привлечение контекста, так или иначе, сопровождает имманентное рассмотрение произведения. В средних классах контекст должен быть близким (контекст жанра, эпохи). В старших классах, разумеется, привлекаются дальние контексты. Их актуализация делает анализ шире, богаче, расширяя культурный и эстетический опыт юного читателя. К тому же в старших классах учащиеся знакомятся с произведениями достаточно трудными для восприятия и понимания (произведения Серебряного века), открыть смысл которых удается только при помощи привлечения контекстов. В любом случае контекст подсказывается автором произведения. Литература в школе нуждается в сопряжении, синтезировании имманентного и контекстуального изучения художественных творений. Добавим, насколько это возможно. Будем держать это **«сопряжение»** как один из **принципов** школьного анализа.

По мысли Ю.М. Лотмана, «решение каждой научной проблемы определяется и методом исследования, и личностью ученого: его опытом,

талантом, интуицией» [29: 20]. Эти слова ученого в полной мере можно отнести и к нашей проблеме. Чем богаче духовный мир словесника, чем оригинальнее его личность, чем глубже его эстетический и эмоциональный опыт, тем тоньше и привлекательнее будет тот анализ, который он предложит юным читателям на уроке.

Эмоционально-смысловая доминанта как инструментарий школьного литературного анализа

Единого алгоритма, который бы подходил к анализу любого произведения в средних классах, нет. Если читатель-старшеклассник после самостоятельного чтения произведения, как правило, знакомится с мнением критика-профессионала о нём, то читатель-подросток лишён этой «подсказки». Принципиально важным должно стать положение, что само произведение подсказывает ход анализа и его инструментарий. Однако необходимо помнить, что художественное произведение – модель мира, как и мир, многогранно. В силу этого оно пропускает в себя любой анализ, выдавая лингвистам своё, искусствоведам своё, психологам своё, философам своё. Факты, извлекаемые из художественного произведения различными специалистами, позволяют анализировать его в разных аспектах, с различных точек зрения. В связи с этим возникает вопрос, как глубоко тот или иной аспект может раскрывать школьникам собственную природу художественного произведения и выводить их на адекватное восприятие его глубинного смысла? Хорошо известно высказывание Л.Н. Толстого: «Для критики искусства нужны люди, которые бы показывали бессмыслицу отыскивания мыслей в художественном произведении и постоянно руководили бы читателей в этом бесконечном лабиринте сцеплений, в которых и состоит сущность искусства, и к тем законам, которые служат основанием этих сцеплений» [42: 268-269]. Опираясь на это высказывание, считаем необходимым представить, выделить и по возможности описать

систему, в которой можно было бы проанализировать с учащимися поэтику того или иного произведения в представлениях и понятиях единого концептуального аппарата (или метаязыка), специально пригодного для объекта данного рода. Картина изучаемого явления при этом получает связное, ясное выражение. На наш взгляд, удобнее всего в данном случае воспользоваться понятием «доминанты».

Сам термин «доминанта» изначально по праву считается психологическим. Однако в разное время он успешно использовался философами, литературоведами, психолингвистами и даже поэтами. В методике преподавания литературы понятие доминанты связывается с читательской деятельностью школьника [44]. За основу в этом случае берётся положение А.А. Ухтомского о том, что доминанта – «господствующий очаг возбуждения», определяющий реакции личности на внутренние и внешние раздражители в течение довольно значительного срока. Этот «очаг возбуждения» как бы вбирает в себя все впечатления, которые лишь усиливают доминанту» [44: 73]. Учёные справедливо считают, что литературное развитие читателя-школьника обеспечивается сменой доминант, которые «не исчезают бесследно» по мере развития, а «оставляют следы в складах памяти» и оживают в процессе каждой новой встречи с искусством.

В аспекте методического исследования необходимо обратиться к литературоведческому понятию «доминанты». В этом плане важной для нас является мысль А.А. Ухтомского о том, что доминанта является не только организующим принципом поведения организма, но и определяет характер его восприятия мира. От доминанты, по его мнению, зависит «общий колорит, под которым рисуется нам мир и люди» [44: 90]. При этом доминанта, влияя на характер восприятия мира, в свою очередь, имеет тенденцию отбирать в нём преимущественно такое познавательное содержание, которое способствовало бы её подкреплению. Иначе говоря, и поведение, и ход мыслей человека (его соображения, убеждения, доводы)

оказываются в зависимости от некоторого интегрального состояния всего его существа. А поскольку речевая деятельность человека – одно из проявлений его сущности, можно говорить о доминанте текстовой деятельности. Смысловое пространство текста всегда отражает способы, структуры соотнесения компонентов в концептуальной системе конкретного человека. Всё, что касается устройства концептуальной системы индивида, имеет отношение к категориям «сознание» и «авторское сознание». Доминантная природа механизма работы сознания порождает доминантные особенности его воплощения в художественном тексте. Это касается доминантного способа отражения, формализованного с помощью определённых, концептуальных элементов, выраженных в тексте. Учёные-литературоведы выделяют смысловую и стилевую доминанты (А.Б. Есин), эстетическую доминанту (В.И. Тюпа), тип авторской эмоциональности (В.Е. Хализев). Специфика организации и взаимодействия изобразительных средств текста как бы образует его «лицо», обнаруживая ведущий, доминирующий признак [10]. По мнению А.Б. Есина, в системе стилевых доминант с наибольшей отчётливостью проявляется «целостность стиля». «В художественном произведении обыкновенно выделяется от одной до трёх стилевых доминант, которые и составляют эстетическое своеобразие произведения. Подчинение доминанте всех элементов и приёмов в области художественной формы и составляет собственно принцип стилевой организации произведения» [21: 179]. По мнению В.П. Белянина, доминанта в художественном произведении обусловлена структурой личности автора. Учёный убеждён, что художественный текст является «личностной интерпретацией действительности» и автор воплощает в нём те мысли и идеи, которые близки ему; использует те элементы языка, которые личностно значимы для него, наделяет персонажей чувствами и потребностями, опираясь на собственные переживания и представления [8]. В.П. Белянин выделяет эмоционально-смысловую доминанту, которая понимается им как «система когнитивных и эмотивных эталонов, характерных для определённого типа

личности и служащих психической основой метафоризации и вербализации картины мира в тексте» [8: 26]. Учёный обращает наше внимание на то, что термин «эмоционально-смысловая доминанта» имеет синонимы «авторская картина мира», «авторское видение мира», «модель мира» и т.д. Значение всех этих положений имеет огромную ценность для нашего методического исследования.

Выбор доминанты как ориентира школьного литературного анализа в 5-8 классах можно обосновать спецификой характера восприятия художественного произведения читателем-подростком. В этом плане вопрос о линейном и нелинейном характере восприятия произведения решается в пользу последнего. Поскольку чтение – временной процесс, то принцип линейности может иметь место, однако воздействие художественного произведения на читателя-подростка показывает его ограниченность. По мнению Л.И. Беленькой, подростки воспринимают художественный текст фрагментарно. Сюжет как бы «рассыпается» в их сознании. Наряду со схватыванием сюжетной целостности восприятие подростков, по её мнению, характеризуется «пунктирностью», «выборочностью художественного видения» в определённом аспекте. «События в художественном произведении выступают как некие миры, эстетически радующие читателя…. В каждом таком микромире в различных узлах сюжета, в отдельных событийных ситуациях дети стремятся найти и сформулировать свои смыслы» [6: 120]. Дискретность восприятия эпического произведения говорит о его нелинейном характере. К тому же учащиеся могут не помнить, например, предшествующий текст, не умеют возвращаться к нему, когда это необходимо. Анализ в аспекте доминанты не апеллирует к строгой линейности и обращается как к приёмам последовательного, так и к приёмам одновременного действия, особенно значимым в контексте целого для понимания его смысла. По словам А.Б. Есина, благодаря правильному выделению доминанты осуществляется «упорядоченность наблюдений»,

«перевод» их на понятийный язык, «вышивание по канве», т.е. анализ осуществляется в рамках заданного доминантами направления [21: 205].

Считаем необходимым определиться в терминологии. В аспекте нашего методического исследования было бы не совсем правильно ориентироваться только на какую-то определённую типологию доминант, которую предлагает тот или иной литературовед. Ориентиром для школьного литературного анализа может быть и «тип авторской эмоциональности» (определённый тип освещения жизни), или пафос (В.Е. Хализев), и «модус художественности», т.е. доминанта рода и жанра (В.И. Тюпа), и стилевая доминанта, например, иносказательная образность или психологизм (А.Б. Есин). Преобладание тех или иных родовых, жанровых и стилевых закономерностей и выделение их как доминант требуют конкретные содержательные и ценностные установки автора. Так, например, идейно-нравственная проблематика апеллирует к психологизму, а социокультурная – к описательности. Любая содержательная, жанровая или стилевая доминанта одновременно будет и эмоционально-смысловой, и ценностно-смысловой. В.Е. Хализев считает, что эти устойчивые «сплавы» обобщений и эмоций всегда сопряжены с ценностями [46]. Принимая во внимание литературоведческую природу формулировок («эстетическая», «стилевая», «художественная» доминанта), считаем возможным в своей работе пользоваться единым термином «эмоционально-смысловая доминанта», обозначающим и тип авторской позиции, и систему ценностей, и соответствующую ей поэтику, и тип героя и ситуации. К тому же нам необходимо было подчеркнуть психолого-методическую природу данного термина.

Значимыми доминантами для анализа текста в средних классах могут быть выразительный и изобразительный мир художественного произведения (включающие архетипическую образность, ассоциативную образность, иносказательную образность, художественную детализацию), психологизм, жанр. Выделение эмоционально-смысловой доминанты помогает учителю определиться с единицами анализа литературного произведения, сообразно

его художественной природе, чётче представить спектр анализируемых явлений. Покажем это на конкретных примерах.

Обычно в процессе анализа чаще всего на передний план выдвигается предметно-логический или предметно-изобразительный слой произведения, который к тому же часто сужается до идеологического, социального. Предметно-изобразительный план более заметен и легче обозначаем. Это – «жёсткая» категория. Выразительный план – это «мягкая» категория [22]. Изобразительность – это способность создавать образ, выразительность – способность воздействовать на читателя. Ещё Л.Н. Толстой указывал на «заражающую» функцию искусства. Доминанта выразительного мира в структуре художественного произведения означает в аспекте рода вторжение лирики, музыкальности, суггестивности. Средствами создания выразительного мира в произведении являются эмоции, экспрессия, интонация, оценочность, жанровые предпочтения, характер художественной условности, эмоционально-психологические связи между частями композиции, троепичность текста, характер образности и др. Мы считаем, что в 5-8 классах с целью литературного развития учащихся можно анализировать художественное произведение с точки зрения таких доминант выразительного мира, как архетипическая образность, ассоциативная образность и иносказательная образность.

Так, например, выделение архетипической образности в качестве эмоционально-смысловой доминанты определит архетипический (или мифопоэтический) подход к анализу. Единицами, или духовными «медиаторами» (Л.С. Выготский), такого анализа могут стать архитепические образы, мифологемы и символы, имеющие энергийную природу. В методике преподавания литературы эффективность применения такого анализа в старших классах уже оправдала себя (С.А. Зинин, Л.А. Крылова, В.А. Доманский и др.). Возможность и правомерность такого подхода в средних классах обусловлена сходством мифологического и поэтического мышления, имеющих единую психофизиологическую основу. По своим

психофизиологическим характеристикам мифическое и поэтическое сознания схожи. Обоим, например, присуща способность интуитивно проникать в глубины человеческой психики, большая чувствительность к собственным неосознаваемым движениям, которой надо быть воплощенной Особенно ярко это проявляется у учащихся 5-6-х классов. Структура художественного образа – одно через другое – корнями уходит в древнее первобытное миросозерцание, согласно которому все вещи могут превращаться друг в друга. Младший подросток так и воспринимает окружающий мир. Архетип включён в структуру художественного образа по смысловой обобщённости. Образ-архетип заключает в себе наиболее устойчивые и вездесущие «схемы» или «формулы» человеческого воображения, проявляющиеся как в мифологии, так и в искусстве на всех стадиях его исторического развития (в архаике, в классике, искусстве современности). Пронизывая всю художественную литературу от её мифологических истоков до современности, архетипы образуют постоянный фонд сюжетов и ситуаций, передающихся от писателя к писателю. Можно сказать, что архетипы являются строительным материалом для создания художественных образов. Однако далеко не все художественные тексты имеют явно выраженные следы мифологизирования и могут анализироваться в ключе этой доминанты. И далеко не каждое художественное произведение является выражением такого типа сознания. Так, например, к уровням поэтического текста, имеющим непосредственную связь с мифологическим пластом сознания человека, относят метафорический. Но чтобы не просто увидеть эту связь, а доказать ее мифологическую природу, нужно быть уверенным, что метафора, скажем, в данном тексте не просто «фигура речи», а способ мировосприятия и миропонимания автора. В аспекте мифопоэтического подхода можно анализировать произведения М. Пришвина, В. Хлебникова, Б. Пастернака, Ч. Айтматова, В. Астафьева, М. Цветаевой. Хотя элементы такого анализа можно использовать и в анализе произведений других писателей и поэтов. Литература своими

корнями уходит в почву мифа, воскрешая архетипическую образность, соответствующие фабульные ходы и мотивы. Архетипическая образность в тексте художественного произведения выражается в устойчивых константных образах, например, Земли, Неба, Солнца, Огня, Воды, Дома, Сердца, и др. Эти образы могут быть отягощены символическими коннотациями, что стало давно привычным явлением в литературе. В этом случае они являются образами общекультурного символического звучания, в которых реализуется, например, идея тела и духа, высоты и низа, блага и заблуждения. Важно увидеть разницу архетипического и символического.

Доминантным принципом объединения и связи материала, представляющим выразительный мир произведения, особенно поэтического, может выступать ассоциативная образность художественного текста. Ассоциативная образность в словесном искусстве есть специфическая форма художественной образности, в основе которой лежит принцип эмоционально-эстетической связи взаимообусловленных мыслей, чувств, наблюдений, переживаний автора, выраженных в знаковой форме художественного текста. Формируясь на основе памяти, художественного воображения, интуиции, ассоциативная образность может пронизывать все уровни внутренней структуры текста, как низшие (метрико-ритмические и фонологические), так и высшие (лексические, композиционные, сюжетные). В зависимости от этого можно говорить и о существовании определённых типов ассоциативной образности: экспрессивно-смысловой, фонетической (звуковой), зрительной (живописной), символической и т.д. Так, например, ассоциативная образность Б. Пастернака зиждется на всеохватности художественного взгляда, на взаимосвязи всего со всем. Круг ассоциаций поэта обширен: аналоги с душевными переживаниями, природными явлениями, жизненными реалиями, культурными фактами, явлениями искусства. Например, ощущение грозы и предгрозовья передаётся через прилипание листьев лип к их нёбу; ощущение свежести после дождя – через содовый воздух, играющий шипучкой от горечи тополя; ощущение болезни –

через воспалённый дом, распухший от испуга кустарник; звуки утреннего сада – через звенящие согласные Ж-С-З; звуки шагов в березняке – через Ш-РШ-РЧ-Ч-Щ («шурша неслышно, как парча»); июль ассоциируется с дачником-отпускником, «таскающим в одёже пух одуванчиков», с «нечёсаным растрёпой, пропахшим липой и травой», а заваленные снегом фонари и дома с «пышками» и «булками». В связи с этим единицами анализа могут стать слово с его звуковым комплексом, цветообраз, ассоциативные сравнения, метафоры, метонимические сравнения, синестезийные образы, символы. Таким образом, можно говорить о существовании в художественном произведении ассоциативного комплекса, представляющего собой своеобразную «систему раздражителей», взаимосвязь зрительных, слуховых, тактильно-кинетических, осязательных компонентов, являющихся своеобразными «опорами» при восприятии и анализе художественного произведения.

Акцентуация ассоциативной образности художественного произведения требует ассоциативно-образного анализа, рассчитанного на актуализацию ассоциативного фонда читателя. Основным условием эстетического восприятия ассоциативной образности является «ответ» читателя. Необходимо, чтобы произошла «идентификация» ассоциативности художника и ассоциативности воспринимающего («совпадение» индивидуальных особенностей восприятия, уровень эмоциональной культуры, уровень эстетической культуры и т.д.). В этом случае произойдёт сотворчество. В средних классах культурный фонд ассоциаций ещё молчит. Однако отклик на частносистемные и внутрисистемные ассоциации по смежности, сходству и контрасту вполне возможен. Действие ассоциаций в процессе анализа сообщает реальному предмету теплоту эстетического восприятия. Многие поэтические произведения В. Хлебникова, М. Цветаевой, Б. Пастернака, Ю. Мориц, сказки И. Зиедониса, японские хокку представляют собой внутренне спаянную цепь образных представлений, их тугой узел. Представляемый образ может вызвать в

воображении читателя сложный клубок разнообразных эмоций и чувств. Важно помнить, что сама ассоциация является переходом от случайной к смысловой связи. Для того чтобы ассоциация возникла и оказалась более или менее стойкой, необходимо, чтобы эта связь явилась значимой для воспринимающего, т.е. она должна подкрепляться эмоциональным отношением, эмоциональным опытом, эмоциональной памятью, в какой-то мере существующими знаниями о мире.

Анализ в аспекте доминанты выразительного мира в средних классах не должен быть нацелен на «вычисление» всей выразительности, при помощи которой выражается та или иная тема или идея. Речь идёт о выделении тех или иных художественных находок, авторских решений, которые можно заметить только через призму какого-то конкретного приёма: метафоры, метонимии, символа, какого-то определённого способа создания подтекста. Учащиеся должны понять, что в тропах находит воплощение тенденция отражать явления жизни в их взаимовлиянии и взаимодействии. Цель анализа в аспекте выразительной доминанты – выведение средств выразительности из области подсознательного в область сознательного с целью понять, как сделано художественное произведение. Именно это является и целью литературного развития. Знание того, как сделано литературное произведение, в конечном итоге усиливает эстетическое наслаждение: читатель любуется не только произведением, но и автором.

Анализ художественного произведения в аспекте доминанты психологизма естественно обращает внимание учителя на те способы (приёмы), при помощи которых изображается в произведении внутренний мир героя, передаются его желания, переживания, настроения, эмоции, чувства. «Внутренний человек» – это не просто эмоции, чувства и настроения. Это вся совокупность внутренней жизни, включающая и мысли, вернее, «чувство мысли» (М.М. Пришвин). По мнению писателя, мысль рождается в «огненной битве человеческих чувств». «И пусть она заключена в какую-то формулу, её величие чувствует даже собака. Мысль, ещё

неоткрытую, мы всегда чувствуем. Это и есть выражение «чувства мысли в своём чаянии…» [36: 440-441]. Убеждение писателя о произрастании мысли из чувства и оформлении её в ценность воплощено в его известном афоризме: «Где была ранка – вырастает мысль» [36: 282]. Именно эти особенности психологизма и должны, на наш взгляд, стать определяющими для литературного развития учащихся средних классов. Психологическая доминанта вводит в поле зрения читателя становление субъективности героя, поэтому этот процесс связан со сменой и усложнением состояний внутреннего мира, с восприятием и постижением нюансов и изменений душевной жизни персонажа. Доминанта психологизма в художественном произведении проявляет себя в самых разнообразных способах изображения внутреннего мира героев: от внешних проявлений психологизма (косвенного психологического анализа) – слов, жестов, мимики, поз, интонации, художественной детали, до внутренних состояний героя (прямой психологизм) – внутреннего монолога, повествования от первого лица, самоанализа героя, его образов памяти и воображения, особенностей его мироощущения и мирочувствия.

Не менее важным ориентиром анализа может быть доминанта присутствия другого жанра в изучаемом произведении. Так, например, М.М. Пришвин указывает на жанр своей «Кладовой солнца» – сказка-быль, и поэтому можно анализировать в контексте жанра сказки. Такой анализ будет структурно-сопоставительным. Наиболее приемлемым ориентиром для подобного анализа в средних классах может быть аспект взаимодействия литературы и фольклора, конкретно, волшебная сказка, как наиболее часто встречающийся в качестве основы художественных произведений жанр устного народного творчества. Обращение к такому типу анализа может быть, во-первых, оправдано тем, что человеческое сознание «вообще фольклоризовано, тем более это характерно для мастеров слова. Во-вторых, влияние сказки в силу её огромного эстетического и аксиологического потенциала на русскую классику бесспорно, и в программе для средних

классов произведений, несущих в своей основе сказочную традицию, достаточно много (М. Пришвин, К. Паустовский, А. Платонов, В. Астафьев, А. Грин, Е. Шварц и др.). В-третьих, фольклорное содержание (в аспекте художественной идеи) прочитывается через жанр.

Кроме контекста жанра сказки и вообще фольклорного контекста, может быть, например, актуализирован контекст жанра святочного рассказа, который представлен в программах по литературе Т.Ф. Курдюмовой, А.Г. Кутузова и М.Б. Ладыгина. Анализ этих произведений был бы особенно значимым и интересным с точки зрения доминанты жанра рождественского рассказа. Тем более важно то, что специально как святочные эти рассказы не писались, однако в них есть и рождественские реалии (праздник Рождества, подарки), признаки рождественского сюжета и наличие счастливого конца. Погружаясь ещё раз в культурный контекст этого святого праздника, осмысливая символику рождества уже в рамках реалистического рассказа, школьники должны понять, в чём важность и необходимость обращения того или иного автора к рождественской теме и к этому жанру. В данном случае философско-этические и эстетические координаты жанра рождественского рассказа помогут глубже понять авторскую позицию в произведениях, не являющихся святочными.

Содержание литературного развития в аспекте жанровой доминанты анализа в средних классах заключается в раскрытии читателями-подростками эстетических и аксиологических возможностей тех жанров, свойства которых наследуются другими классическими произведениями. Школьники должны понять, что превращение жанрового свойства в эстетическую и ценностную возможность является той ступенью, через которую осуществляется реализация традиций и преемственная связь («всё связано со всем»). А это обусловливает те качества произведений, которые принято называть «мудростью на все века», или «вечными ценностями».

Выделение эмоционально-смысловой доминанты как важнейшего ориентира школьного анализа произведения в средних классах обосновано

тем, что доминанта составляет главный принцип стилевой организации произведения. Таким образом, выделение того или приёма для анализа не может быть случайным. В то же время это позволяет охватить разнообразный круг художественных явлений в средних классах, сосредоточивая читательское внимание школьников на разных сторонах художественного творчества; помогает найти адекватный природе творчества и сознания этого художника ход школьного анализа и наиболее удачный этико-эстетический контекст.

Развивающий инструментарий школьного литературного анализа

По словам М.К. Мамардашвили, «…мы обращаемся к прошлому и понимаем его лишь в той мере, в какой можем восстановить то, что думалось когда-то в качестве нашей способности мышления и то, что мы сами можем подумать, т.к. проблема не в том, чтобы прочитать и потом помнить текст, а в том, чтобы высказать мысль, содержащуюся в нём, как возможность актуального теперешнего мышления людей XXI века». И далее известный философ продолжает: «…если мы подойдём к тексту как к чему-то живому, в чём бьётся пульс мысли, то тогда чтение текстов имеет смысл» [30: 9]. По сути дела, в высказывании известного философа речь идёт о возможности или необходимости установления диалога авторского и читательского сознания. Только в пространстве диалога и рождается актуальный для воспринимающего (читателя) смысл. Но так ли уж это просто, если собеседником писателя становится читатель-школьник, подчас не готовый ни духовно, ни интеллектуально понять и принять автора. Восприятие и духовный мир современного школьника – явления сложные, противоречивые и не поддающиеся однозначным оценкам. Современный ребёнок, осваивающий классику сегодня, не хочет принимать всё на веру, с сомнением и недоверием относится к готовым истинам, критически воспринимает те ценности, которые для предыдущих поколений являлись бесспорными. В этих условиях перед словесником, анализирующим

художественный текст на уроке литературы, стоит несколько важнейших задачи:

- обогащение средств анализа при помощи разнообразия его приёмов, видов, форм, вариантов;
- разумное, целесообразное и в то же время оригинальное сочетание приёмов анализа на уроке их соответствие природе изучаемого произведения;
- глубокое научное осознание учителем того, что он делает и предпринимает в процессе анализа произведения.

Говоря другими словами, современный словесник должен следовать тому, что научно осознано в методике, психологии и дидактике (всегда существуют законы и закономерности, которые не надо нарушать), и, применяя тот или иной приём, должен знать и понимать, на что направлен приём, с какой целью он его применяет и чего он хочет достичь. Тот спектр приёмов анализа художественного произведения, который достаточно давно существует в методике преподавания литературы, и представлен в учебниках по методике под ред. З.Я. Рез [33], под ред. В.Г. Маранцмана и О.Ю. Богдановой [34], обоснован соотношением объективного и субъективного (под объективным следует понимать форму, содержание и смысл самого произведения, под субъективным – читательское восприятие). Литературоведческие приёмы анализа текста помогают понять авторскую мысль, логику построения художественного произведения, осознать произведение как художественное целое. К этим приёмам методисты относят сравнение, сопоставление, различные виды комментария, анализ композиции, составление плана сюжета, словарно-фразеологическую, словарно-стилистическую работу и др. Все эти приёмы помогают осваивать текст на понятийном уровне, но, как известно, школьный анализ этим не исчерпывается. Вовлекая ребёнка в сотворчество, произведение воздействует на эмоциональную сферу маленького читателя, пробуждает эмпатию, воображение, ассоциации, поэтому в процессе анализа применяются приёмы,

учитывающие законы художественного мышления, способствующие воссозданию образного плана, активизирующие живое, личностное, эмоциональное отношение к тексту. К числу этих приёмов (их ещё называют «скрытыми») относят такие, как устное словесное рисование, художественное рассказывание, иллюстрирование, выразительное чтение, составление киносценария, сопоставление художественного произведения с другими видами искусства и др. Нет необходимости останавливаться на этих приёмах подробно: методика их применения давно и обстоятельно представлена и описана. По убеждению В.Г. Маранцмана, «анализ литературного произведения в школе требует гармонического соединения мысли писателя и читательского восприятия. Поэтому в пределах одного разбора находят своё место как приёмы первой, так и второй группы» [32: 116]. Однако в старших классах литературоведческие приёмы всё-таки будут доминировать, т.к. именно там школьный анализ в большей степени будет приближаться к литературоведческому. Сегодня инструментарий школьного литературного анализа необходимо, с нашей точки зрения, развивать, обогащать и совершенствовать уже в средних классах. То, что современному учителю литературы доступен самый разный материал, включая открытия в области культурологи, психологии восприятия, психологии творчества, психологии развития, артпедагогики, индивидуальный опыт работы других словесников и целых педагогических коллективов, – всё это способствует обогащению его личной методики анализа художественного произведения и развитию методики преподавания литературы как науки. При этом словесник должен иметь в виду те изменения, которые происходят в сфере детского восприятия, сознания и мышления. Снижение уровня воображения, блокировка эмоциональной сферы, отсутствие эмпатии, раннее развитие понятийного мышления и в связи с этим терминологическое восприятие художественного слова (образа), рационализация сознания, бедность ассоциативного фонда − всё это требует от словесника поиска таких приёмов анализа произведения, которые бы мотивировали эмоциональное, творческое

и адекватное восприятие классического произведения. При этом давно известные методике приёмы обретают «новую жизнь». Так, например, знакомый приём иллюстрирования может реализовываться не только через детские рисунки к тексту художественного произведения, но и через иллюстрирование обложки к книге, рассказу, сборнику стихов; через так называемые абстрактные иллюстрации («окрашивание» эпизода, стихотворения, создание художественной интерпретации в процессе анализа текста при помощи цвета); через «архитектурные фантазии» (рисование интерьера, дома героя, города, в котором происходят действия); через приёмы символизации (изображение символа героя, писателя, книги); через психологические рисунки (показать характер героя с помощью красок, передать чувства героя с помощью цвета); рисование воображаемых картин и ситуаций (нарисовать то, что мог видеть герой…); через создание словесно-изобразительных сочинений (выразить в абстрактном рисунке или красками своё понимание литературной темы) и др. Известные приёмы «претворения художественного произведения в других видах искусства» (В.Г. Маранцман) могут осуществляться не только через сопоставление с живописью, музыкальными произведениями, кино и театральными интерпретациями, но и через самостоятельное творчество учащихся. Например, через придумывание коллажа (вид словесно-изобразительного сочинения). Приём заключается в создании композиции на определённую тему, в основе которой должна лежать конкретная идея (например, «Моё представление о поэзии А. Блока»). Такая композиция создаётся при помощи наклеивания на какую-то основу (бумага, ткань) элементов разного подручного материала. Коллаж может быть индивидуальной (авторской) работой или групповым заданием.

Конечно, не каждый ребёнок может откликнуться, например, на такие приёмы: «описать, как будет звучать музыкальное произведение, созвучное данному рассказу (стихотворению)»; «услышать поэта в музыке»; «передать при помощи музыкальных образов развитие действия в данном эпизоде»; «подобрать музыкальное произведение, могущее передать характер героя» и

др. Такие приёмы будут носить направленный, личностно-ориентированный характер. Но то, что подобные приёмы расширяют и углубляют смысл произведения, развивают творческое и воссоздающее воображение школьника в процессе анализа текста, − это бесспорно.

Сегодня словеснику необходимо обращаться к таким приёмам анализа, в процессе которых будет активизироваться действие механизмов восприятия – эмпатия, ассоциирование, переживание, рефлексия. Ассоциативные приемы опираются на известную способность человеческого мышления – способность к созданию ассоциаций. Активизация ассоциативного мышления во многом показательна для художественного восприятия учащихся. Чем удачнее и ярче мы активизируем ассоциации, тем ярче восприятие, тем активнее эмоции и переживания. Активизировать ассоциации можно при помощи составления ассоциативного круга, ассоциативных рядов, цепочек, устного подбора ассоциаций. Активизировать эмпатию, рефлексию и переживания помогут такие приёмы, как актуализация эмоциональной памяти и жизненного опыта учащихся, «вживание в образ», «вживание в представление». Цель таких приемов – активизация образных представлений с целью подготовки восприятия. Создается психологическая установка при помощи слов: «вспомни», «восстанови в памяти как можно ярче»… Применяя эти приемы, мы опираемся на тот психологический фактор, что человек острее ощущает и воспринимает те явления, которые касаются его лично, а, следовательно, активнее включается в процесс сопереживания героям произведения и соразмышления с автором. Происходит вживание в знакомый образ, в представление, погружение в стихию воображения. Особенно хороши эти приемы при изучении лирики в школе. Цель таких приёмов – привести учащихся в особое расположение души, родственное авторскому. Психологами доказано: чем активнее человек взаимодействует с окружающим миром, тем меньше его контакт со своим внутренним миром. Вот почему так полезны подобные работы на самоуглубление. Погружаясь

на какое-то мгновение в свой внутренний мир, прислушиваясь к себе, ребёнок, возможно, сможет открыть и понять что-то новое в том художественном произведении, которое он читает.

Центральной проблемой, связанной с проблемой школьного литературного анализа, является проблема понимания. Постигая художественное произведение, читатель вносит в текст свою личность, свою культурную память, коды и ассоциации. А они никогда не идентичны авторским. Между текстом и читателем неизбежно складываются два противоположных типа отношений: ситуация понимания и непонимания. Особенностью современной социокультурной ситуации является преобладание ситуаций непонимания. Парадоксальность ситуации заключается в том, что читатель подчас даже не догадывается, что он далёк от понимания, не знает о том, что он не понимает, просто не задумывается над этим. Предлагая учащимся знания в «готовом виде» или «готовое понимание», мы создаём репродуктивную ситуацию, настраивая читателя на автоматическое усвоение информации, наивно полагая, что ребёнку «и так всё понятно». Поиск основ понимания как обретение возможности находить новые, более глубокие смыслы, как процесс сотворения (со-творения) себя и мира является главным направлением аналитической деятельности на уроке.

Процесс поиска смысла можно представить последовательным развёртыванием трёх стадий: «предыстория» смысла, т.е. вывод о том, что данный смысл где-то «уже был»; непосредственное обнаружение смысла в тексте; рефлексия. Смысл не находится в тексте «как типографская краска» [11]. Его надо извлекать и строить. Смысл можно восстановить, но можно и придумать, что встречается довольно часто. Чтобы этого не случилось, необходимо идти от самого текста. При этом словесника будут интересовать не только художественные приёмы сами по себе, а идея, но он будет заниматься анализом формы, ибо идея опредмечена в форме. Нельзя ориентироваться в ходе анализа только на самопроизвольные ассоциации учащихся. Необходимо вести их по тексту, как можно ближе к тексту, от

частных наблюдений к общему (индуктивный ход анализа). Благодаря «собиранию» деталей и подробностей, «наращиванию» художественности возможен вывод идеи (темы): конструирование идеи (темы) с любой желаемой и доступной учащимся степенью сложности, тонкости, глубины. Возможен многоступенчатый вывод идеи от уровня первичной конструкции до уровня глубинного решения. Такой анализ может прогнозировать структуру предполагаемого чувства, переживания, понимания, знания. Пробуждающаяся в процессе анализа рефлексия будет создавать ориентиры в «смысловом мире» текста. Множественность смыслов постепенно свяжется в целостность. Подобный анализ осуществим при помощи литературоведческих приёмов анализа произведения. Спектр литературоведческих приёмов может пополниться сегодня за счёт освоения различных технологий, приёмов и способов анализа художественного произведения, разработанных в литературоведении и в других науках (филологической герменевтике, лингвокультурологии, психолингвистике). Назовём некоторые из них: моделирование художественной структуры произведения или отдельных её элементов (композиции, сюжета, хронотопа), составление словаря стихотворения, «портретирование» слова, составление комментария к тексту, нахождение «ключа» к анализу, выделение «ключевых слов», составление бинарных оппозиций, герменевтический круг, работа с «творческой лабораторией» писателя и др. Многие из этих приёмов, к сожалению, не вошли ещё в практику школьного анализа.

Остановимся на таких приёмах, как «ключ» к анализу текста [см. подробнее: 23] и выделение ключевых слов.

Опорными пунктами для анализа текста могут быть ключевые слова – «смысловые вехи текста». Ключевые слова позволяют правильно выделить поиск, прежде всего доминантного строя произведения, в котором эти ключевые слова представляют собой семантические текстовые поля, организующее целостное единство текста в его восприятии. Признаками ключевых слов принято считать их «акцентный» характер (выделенность) и

частоту употребления. Ключевые слова могут соотноситься с портретом героя, интерьером, миром вещей, его окружающим, речевой характеристикой.

Чтобы проверить вес и значимость ключевых слов, можно исключить их из текста (эпизода, отрывка). В результате этого легко увидеть значимость ключевых слов для отражения основного содержания, воплощения смысла. Ключевое слово может быть неповторимым, единственным в своем роде, символизирующим смысл всего произведения («нерукотворный» в стихотворении А.С. Пушкина). С него может начаться весь анализ, в процессе которого раскроется целая система иерархически зависимых изобразительных средств. Ключевые слова могут быть в заголовке, в первых предложениях текста, в особо важных эпизодах, в конце. Обычно они распределены по тексту равномерно. Они «цепляют» сознание и являются основными в процессе перевода кода внешней речи в код внутренней речи и наоборот, что и составляет основу восприятия и понимания текста. Приведём конкретный пример такого хода анализа. Так, например, в произведении Р. Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон» ключевым словом является слово «совершенство». «Цель жизни – поиск совершенства, а задача − его проявление в самом себе, в собственном состоянии и образе действия». Что мы понимаем под словом «совершенство»? В чём оно выражается? Как его достичь? Что значит «совершенство» для Чайки и Ричарда Баха? Тогда в чём заключён смысл жизни? Достичь до небес. А «Небеса – не место и не время – но лишь наше совершенство». Его слагающие – постижение Любви, признание того, что серая скука, и страх, и злоба – вот причины того, что жизнь столь коротка; вжиться в идею Великой Чайки – идею абсолютной свободы, понять, что «точность» и совершенство полёта – только первый шаг на пути к раскрытию и проявлению нашей истиной сущности. Необходимо избавиться от всего, что ограничивает». И тогда выводом из наблюдений над текстом станет пожелание: «Научись видеть в них истинную Чайку, воспринимая то лучшее, что в них есть, и помогая им самим это лучшее

рассмотреть». Вернёмся к посвящению «Истинному Джонатану Чайке, живущей в каждом из нас».

Одним из эвристических приёмов анализа произведения является поиск «ключа» (Я.О. Зунделович), «герменевтического указателя» (В. Александров), с помощью которого читатель незаметно будет погружаться в глубины текста. Средства выражения смысла в художественном произведении – самые разнообразные. Это связано с возможностями художественной формы. Ключом к анализу произведения могут быть как те, так и другие смыслообразующие ситуации. Произведение индивидуально, неповторимо, и ключ индивидуален и неповторим в каждом отдельном случае. Выделим такие, которые, на наш взгляд, наиболее органично, незаметно и вместе с тем оптимально будут выводить учащихся на понимание, переживание и рефлексию смысла читаемого. Это могут быть любые средства выражения смысла в тексте, например, любой троп, художественная деталь, подробность, мифологема, заглавие, конец произведения, имя героя, звукообраз, цветообраз, различные культурные параллели, сквозные мотивы − всё, что способно актуализировать переживание, понимание, рефлексию. Это могут быть «зоны», или «точки» непонимания текста, так называемые «скважины», «лакуны», или «странности» текста, которые оптимизируют переживание и рефлексию читателя и требуют герменевтических усилий ума и души. Любое художественное произведение может содержать достаточно большое количество «герменевтических указателей» от самых крупных (сквозной образ, мотив) до самых мелких (ключевое слово, художественная деталь). В средних классах не представляется возможным выделить все «ключи», которые могут быть в произведении. В старших классах можно выделять сразу несколько «ключей». Покажем, как может реализовываться этот приём на примерах.

Ключом к анализу может стать имя собственное персонажа. Имя может выполнять разные художественные функции в произведении. Оно может

обладать повышенной ассоциативностью и вступать в сложную ассоциативную игру со звуковым строем произведения (Ассоль, Грей). Через имя автор может передавать своё отношение к характеру героя (имена героев «Ревизора»). Имя может воплощать саму сущность человека (Жилин, Костылин). Имя может намекать на другое произведение, на другого героя, и, таким образом, образуется подтекстовый ассоциативный фон для восприятия. Имя может давать исторические или культурные ассоциации (Юшка, Брут из «Вия»), и тогда оно может быть ключом к неожиданным интерпретациям. Через имя может идти на читателя авторский замысел, сознательный расчёт (герой гоголевской «Шинели» мог быть только Акакием Акакиевичем, другого не дано). Одним словом, имя героя может открыть и специфику построения текста, и художественную концепцию автора.

Ключом к анализу текста может стать его подтекстовая информация. Передача подтекстовой информации осуществляется при помощи средств, затрудняющих понимание текста. Подтекст рассчитан на «достраивание» текста читателем. Чтение становится в этом случае «со-творчеством понимающих» и имеет свои муки, особенно если оно становится дорогой к пониманию и размышлению.

Так, например, смысл рассказа «Красная корона» замаскирован и передается различными способами создания подтекстовой информации: зашифрованным названием «Красная корона» (в действительности корона не может быть красного цвета); показом абсурдности мышления героя и абсурдности его восприятия (ненавидит солнце, громкие голоса, стук); нарушением логики в изображении событий (прием монтажа, «обратная композиция»); художественной детализацией (нелюбовь к солнечному свету, к вывеске «Зубоврачебная лаборатория»; троекратное повторение фразы «Брат, я не могу оставить эскадрон»; повтор слова «вымазанный» − черная тужурка на брате с вымазанным мелом локтем и щека рабочего, вымазанная сажей) и, наконец, сам образ красной короны, в котором сливается воедино и чисто зрительское восприятие – безобразная рана, и значение слова «корона»

как атрибут величия и власти, венчик страдальца и знак славы, и то и другое вместе. Так называемые «скважины» и «лакуны» буквально рассыпаны по тексту, и только медленное внимательное чтение текста, «собирание» наблюдений помогают постепенно осваивать концептуальную информацию рассказа. «Ключом» может быть подзаголовок – «История болезни» и выявление ключевых слов, связанных с подзаголовком: «безумие», «ненавижу», «малодушие», «расплата» и т.д. «Ключом» может стать обратная композиция рассказа, контрастная цветовая гамма – зеленый, желтый, ржавый, белый, красный; контрастные образы – солнце, солнечный свет, луч, жизнь – сумерки, погружение во тьму, смерть, безнадежность. Вся поэтика рассказа основана на повторениях. Детали, подробности, образы, мотивы в ткани рассказа становятся сквозными, поэтому «собирание», «наращивание» смыслов является для этого рассказа очень органичным.

Если выбор «ключа» верный и если наблюдения по тексту и размышления осуществляются в этом ключе и тоже верны, то выход на смысл не должен разочаровать читателя. Абсурдность мышления героя прямо отражает абсурдность жизни, трагедию жизни, ее кровавую фантасмагорию. Расстройство психики человека накладывается на расстройство причинно-следственных связей в действительности. Война – это безумие, кто бы в ней ни участвовал. Понять это дано безумцу, постигшему высшую мудрость жизни. И в этом − огромный нравственный и мировоззренческий смысл булгаковского рассказа.

Ключом к анализу может быть заглавие произведения. Заглавие – самая «сильная позиция» текста. Это − открытие и закрытие художественного произведения в буквальном и переносном смысле – имя текста, первое, что видит читатель. Ход анализа может развёртываться в зависимости от его вида. Существуют аллюзивные заглавия («Степной король Лир» Тургенева); заглавие-эпиграфы («И дольше века длится день»); символические («Алые паруса»); иносказательные («Карась-идеалист»); художественного обобщения и типизации («Герой нашего времени»); диалогические («Живи и

помни»); заглавия-метафоры («Чаша жизни», «Трава забвения»); парадоксальные названия («Грамматика любви») и др. Иногда в заглавие выносится художественная деталь произведения («Крыжовник»), которая приобретает обобщенный смысл**.** Анализ художественного произведения от заглавия будет носить точечный характер, характер наращивания смыслов и напоминать движение челнока, т.е. втягивать различные элементы текста, являющиеся смыслообразующими. В процессе такого анализа будут актуализироваться различные смысловые нюансы слов, явлений, ситуаций, помогая понять основную мысль произведения. В заглавие произведений может быть вынесено имя героя: «Ванька», «Нюрка», «Танька», «Юшка». Обратим внимание, что заглавия звучат одинаково, но расшифровка смысла в процессе анализа будет разной. Если в рассказе Чехова через имя героя (находим в тексте, кто и как называет героя по имени) показана разобщенность, разъединенность душ, то в рассказе Ю. Коваля «Нюрка», напротив, передается атмосфера родственности, духовной общности. Суффикс -*к*- в имени не звучит презрительно, унизительно. Имя Нюрка – установка на простоту, естественность и родственность отношений. Название «Юшка» подсказывает другой ход анализа, т.к. в имени актуализируется значение (есть выражение «пустить юшку», т.е. кровь), явно намечается библейская параллель. Образ героя связан с образом Христа. Начнем собирать наблюдения по тексту, показывая, как автор настойчиво ведет читателя к мысли о Христе. Так, в каждом новом случае имя по-разному реализует свое значение в названии произведения. Количество ключей и качество отбираемых содержаний и смыслов зависит от возрастных особенностей восприятия ребёнка, от уровня его литературного развития и от установок анализа.

Приём «ключ» к анализу может применяться и в процессе работы с лирическими текстами на уроках литературы. В поэтическом произведении каждый его элемент может быть художественным образом, воплощающим в себе определённый угол зрения автора, его мировосприятие и даже

жизненную позицию. В этом случае он может стать ключом к анализу. Покажем это на примере открытия смысла стихотворения С. Есенина «Хороша была Танюша, краше не было в селе…»:

Хороша была Танюша, краше не было в селе,
Красный рюшкою по белу сарафан на подоле.
У оврага за плетнями ходит Таня ввечеру.
Месяц в облачном тумане водит с тучами игру.

Вышел парень, поклонился кучерявой головой:
«Ты прощай ли, моя радость, я женюся на другой».
Побледнела, словно саван, охладела, как роса.
Душегубкою-змеёю развилась её коса.

«Ой ты, парень синеглазый, не в обиду я скажу,
Я пришла тебе сказаться: за другого выхожу».
Не заутренние звоны, а венчальный переклик,
Скачет свадьба на телегах, верховые прячут лик.

Не кукушки загрустили – плачет Танина родня,
На виске у Тани рана от лихого кистеня.
Алым венчиком кровинки запеклися на челе, –
Хороша была Танюша, краше не было в селе.

Спросим учащихся, что произошло в этом стихотворении? Почему это произошло? Смысл события открывается не сразу. Однако в тексте есть всего одно слово, которое даёт объяснение всему. Что это за слово? («Игра»). Обратим внимание учащихся на строчку, которая предшествует разговору Тани с парнем. Казалось бы, и это слово, и вся строчка лишняя. Зачем она? Ведь она никак не смыкается с тем, что происходит дальше. И всё-таки смыкается. Как? С какими другими словами в стихотворении соотносится слово «игра»? (с разговором) Так почему же произошло это страшное событие? С чувствами играть нельзя. Это – игра с огнём. Гордость на

гордость, а в итоге – смерть. Так слово «игра», создающее в стихотворении развёрнутую метафору, помогает понять смысл прочитанного.

Заглавие может быть объектом межкультурной коммуникации, вносящим в произведение дополнительные смыслы, тем самым углубляя имеющиеся. Аллюзивное заглавие рассказа И.С. Тургенева «Степной король Лир» отсылает нас прежде всего к культурным ассоциациям – трагедии В. Шекспира «Король Лир». Диалог осуществляется как на уровне фабулы, так и на уровне образной системы произведений. Однако эпитет «степной» в заглавии порождает дополнительные смыслы. Во-первых, он указывает на «географию» происходящего: место, где происходят события в рассказе – средняя полоса России. Во-вторых, появляется возможность выйти на уровень ценностно-смысловой коммуникации. Ещё А.С. Пушкин писал: «Климат, образ правления и вера дают каждому народу особую физиономию» (Пушкин А.С. «О народности в литературе»). Заметим, что поэт ставил на первое место «климат». «Колыбелью этноса» называл ландшафт историк Л.Н. Гумилёв [19: 36]. А великий историк В.О. Ключевский отмечал, что «лес и особенно степь действовали на русского человека двусмысленно» [24: 83]. Причём особенно важной для понимания русской ментальности была степь. Мифологема степи символизировала волю, разгул и широту, не ограниченную ничем. Акцентируем внимание на архетипической природе эпитета «степной». Ширь, бескрайность, безмерность степи связана с русским понятием «воля», которое, как известно, не переводится на другие европейские языки. Д.С. Лихачёв дал такое определение воли: «…воля-вольная – это свобода, соединённая с простором, с ничем не преграждённым пространством» (Лихачёв Д.С. «Земля родная»). Это объясняет такие свойства русского характера, как «безмерность», «бесшабашность», «безрассудство», «стихийность», «отчаянная смелость». Таким образом, уже в самом заглавии, подчёркивающем специфические свойства русского характера, указано на отличие русского Лира от английского короля.

Ведущую роль в смысловой организации текста играют диалогические заглавия. Такие заглавия имеют открытый диалогический характер, в них всегда есть установка на отклик читателя, на соразмышление. Заглавие рассказа В. Шукшина «Солнце, старик и девушка» на первый взгляд является простым перечислением неясно как связанных понятий. Однако при внимательном рассмотрении становится очевидно, что уже в самом названии заявлен диалог даже в последовательном расположении дефиниций. Прежде всего это диалог поколений (заметим, что автор не даёт героям имён, и это указывает на вневременность диалога), который намечает определённую систему ценностей. Кроме временного, в названии есть и пространственный план – солнце. Солнце как вечное и высшее над разными эпохами жизни; солнце как космос, объединяющий разные миры в единое целое, как открытие философии жизни. В процессе анализа рассказа раскроется символический смысл «встречи» старика и девушки (двух поколений), «встречи» не как спора или несогласия, а как диалога душ, из которых одна (угасающая) передаёт другой (расцветающей) понимание простой мудрости жизни.

Открытие смысла произведения в процессе его чтения и анализа с помощью «ключа» будет осуществляться через эвристику, потому что сам поиск ключа мыслится как озарение, находка, скачок сознания.

Анализ в этом случае будет носить характер наращивания смыслов и напоминать движение челнока, т.е. втягивать различные элементы текста, являющиеся смыслообразующими. В процессе такого анализа будут актуализироваться различные смысловые нюансы слов, явлений, ситуаций, постепенно открывающие читателю-школьнику основную мысль произведения.

Остаётся добавить, что заглавие и сознаётся, и осмысливается в контексте коммуникации смыслов. Но для этого необходим читатель, его активная воспринимающая позиция. Благодаря читательской рефлексии

внутренний диалог между заглавием и художественным текстом обогащается новыми смыслами, строит дальнейший процесс анализа и понимания текста.

Выбор того или приёма анализа зависит главным образом от художественных особенностей произведения и целевых установок анализа. Все выделенные нами приёмы анализа активизируют работу таких механизмов восприятия, как переживание, понимание и рефлексия. Особенно актуальными в данной технологии являются рефлексивные приёмы анализа текста («техники понимания и рефлексии текста») (Г.И. Богин). Ещё А.А. Потебня отмечал в своё время, что слово является началом рефлексии, потому что не передаёт, а создаёт мысль. Слово – творческий фактор. Оно способно открывать учащимся новые горизонты мысли, причём собственной, а не книжной, не повторяя, а углубляя её. Учёный не раз подчёркивал созидательную роль слова по отношению к мысли. Слово, по его мнению, есть не только средство понимания другого, сколько средство понимать себя (в терминах М.М. Бахтина, «превращение чужого в своё чужое»). Это-то и называется в герменевтике рефлексией. В сложном процессе познания другого происходит не только открытие для себя, но и через познание его «Я» – открытие себя, своей души. При этом внимание читателя сосредоточивается на тех связях, которые обнаруживаются между изображёнными в тексте явлениями, ситуациями и его собственными переживаниями или ценностными установками, и тем, что он видит вокруг, в Мире. Задействованным в этом процессе оказывается не только умственное, но и эмоциональное восприятие. Выбор рефлексивных приёмов будет определяться разнонаправленностью рефлексии в процессе анализа художественного текста. Можно обозначить несколько направлений рефлексии:

- на строение художественного произведения (его структуру, средства текстопостроения, являющиеся смысловыми образованиями). Анализ в этом случае, естественно, опирается на имеющиеся специальные литературные знания и представления о тексте и апеллирует к ним;

• на соотнесение смысловых единиц художественного произведения с понятиями общекультурными, общечеловеческими. В этом случае аналитические процедуры приобретают интерпретационный характер. Осуществляется выход со смысловых образований текста на ценностный аспект сознания воспринимающего;

• на индивидуальный мир читателя (на его душу). В этом случае осуществляется соотнесение смысла текста с внутренним миром читателя, его ощущениями, переживаниями, ценностными установками;

• на ситуацию замысла текста. В этом случае анализ приобретает контекстуальный характер. Актуализируются околотекстовые связи, дающие материал для более глубокого понимания текста;

• на представления о мировосприятии и мироощущении автора текста;

• на соотнесение художественных единиц произведения с понятиями общечеловеческими;

• на проблематизацию и конструирование образов культуры в соотнесении с художественным текстом.

Чем больше направлений рефлексии выберет учитель в процессе анализа, тем полнее будет осваиваться художественный текст.

На каждом этапе анализа возможно применение различных рефлексивных приёмов:

1. **«Жизненная правда» (Г.И. Богин).** Это сходство опредмеченных в тексте переживаний с имеющимся в рефлективной реальности читателя опытом, что оптимизирует переживания, пробуждая рефлексию. Причём необходимо наметить точки схождения или расхождения собственного опыта и опыта, имеющегося в тексте. В результате применения этого приёма происходит как бы остановка (перемена движения), во время которой мы как бы по-новому осмысляем мир и себя в нём. Этот эффект Л.С. Выготский назвал действием «узелка, завязанного на память» [14: 572]. При помощи предмета или явления, описанного в художественном произведении, мы процесс восприятия вытягиваем наружу и превращаем его во внешнюю

деятельность. На первых порах временная (смысловая) связь устанавливается в сознании при помощи совпадения раздражителей. Впоследствии ребёнок сам будет создавать эту связь в сознании с помощью искомых сочетаний. «В узелке проявляется самое глубинное, самое характерное, самое главное, что отличает память человека от памяти животного» [там же: с.573]. Обращение ребёнка к своему собственному опыту – это способ вхождения его в мир переживаемых смыслов, что обогащает мир собственных переживаний, развивает их культуру.

2. **«Идентификация».** Этот приём предполагает «вживание», перенесение в изучаемый объект, познание его изнутри, создание образных картин с целью актуализации представлений в сознании воспринимающего.

Термин «идентификация», буквально обозначающий отождествление себя с другими, выражает установленный эмпирический факт, что одним из самых простых способов понимания другого человека является уподобление себя ему. Однако, в действительности, механизм не так прост. Необходимо различать два значения термина «идентификации». В отдельных случаях понять другого человека значит сочувственно отнестись к нему (что обозначается термином «эмпатия»). В случае, когда ситуация другого человека не столько «продумывается», сколько «прочувствовается», уместно говорить об идентификации.

Процесс переноса на себя того, о чем читает читатель, и есть процесс идентификации.

В процессе анализа художественного текста идентификацию целесообразно использовать как побуждение ученика поставить себя на место персонажа, прочувствовать его эмоциональное состояние, глубину переживаний. В процессе идентификации с художественным образом учащиеся должны ответить на вопрос: «Что бы я чувствовал, если бы находился на месте героя?» В процессе применения приёма идентификации как приема анализа необходимо учитывать логику его усложнения, как с точки зрения содержания, так и с точки зрения технологии применения:

- вчувствование в образ персонажа и выражение своих переживаний словами;
- вчувствование в образ персонажа, умение увидеть динамику его чувств и переживаний;
- вчувствование в образ персонажа в момент совершения поступка, умение понять его мотивы и смысл;
- вчувствование в образ персонажа и разделение позиций персонажа, рассказчика, автора.

Акцент при применении этого приёма ставится на развитие умения выражать настроения, чувства, переживания словами, способность увидеть смену настроения, динамику чувств, сложность внутреннего мира.

3. **Выстраивание гипотезы, прогнозирование.** Этот приём опирается на то, что главной особенностью гипотезы является ее предположительный характер. Гипотеза рождается в результате анализа фактического материала, на основе обобщения наблюдений.

С позиции психологии многими учеными рассматривается роль гипотезы в развитии мышления детей. С их точки зрения, умение отделять известное от неизвестного и высказывать предположение о содержании неизвестного является рефлексивным по своей природе и доступным уже большинству младших школьников при организации специальной работы

Особенностью построения гипотезы при анализе художественного текста является опора на предыдущее авторское описание, а также наличие собственного жизненного опыта. Важно отметить, что основой гипотезы является материал, который лежит на поверхности. В процессе выстраивания гипотезы при анализе художественного образа рассуждения учащихся должны иметь следующую схему: «Я думаю, что дальше будет..., так как...».

Технология применения приёма выстраивания гипотезы как приема анализа предполагает следующую логику усложнения от класса к классу:

- выстраивание гипотезы относительно содержания произведения по заголовку;
- выстраивание гипотезы на основе жизненного опыта;
- выстраивание гипотезы с опорой на предыдущее описание персонажа;
- выстраивание гипотезы, основываясь на мотивах поведения персонажа;
- выстраивание гипотезы с опорой на авторскую концепцию.

К этому же приёму относится подбор гипотетических, альтернативных решений при построении вывода, которые могут быть представлены вариантами приближений к идее.

4. **Конструирование вопроса к себе.** Целым рядом исследователей подчеркивается, что вопрос является первым, исходным звеном познавательного процесса, первым признаком начинающейся работы мысли и зарождающегося понимания. Без вопросов невозможно освоение новых знаний, обмен мыслями между людьми. Вопрос всегда находится на границе между знанием и незнанием и выражает тенденцию перехода от знания неполного и неточного к более полному и точному.

Существование вопросов в сознании воспринимающего и умение их конструировать − признак осмысленности в работе с текстом. С.Л. Рубинштейн считал, что «мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять. Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Сама постановка проблемы является актом мышления, который требует часто большой и сложной мыслительной работы. Сформулировать вопрос, − значит, уже подняться до известного понимания» [38: 408]. В аспекте этого приёма важным является построение герменевтического вопроса к себе, к персонажу с целью осознания мотивов его поведения и поступков, к автору с целью понимания его позиции, соотнесение своей точки зрения с авторской. Умение поставить вопросы к произведению свидетельствует об определенном уровне понимания художественного текста.

5. **«Рефлективный мостик».** Переход от средства текстопостроения к размышлениям над онтологическими (вечными) смыслами и картинами бытия.

Данная технология с использованием герменевтических приёмов анализа художественного произведения, опирающаяся на природу самого текста, позволяет рассматривать его через призму авторского сознания и способствует более глубокому проникновению в смысл произведения.

Конечно, современный словесник оказался в довольно сложной ситуации: школьник изменился, и некоторые традиционные приёмы анализа сегодня не работают, поэтому и сама процедура школьного анализа многими учителями ставится под сомнение. Однако, по словам В.И. Тюпы, «…в XX в. литературоведение столь существенно продвинулось в понимании природы художественного письма и устройства литературного текста, что мы уже можем с уверенностью возразить: анализировать шедевры литературы можно и нужно» [43: 330]. Возможности школьного литературного анализа, если постоянно стремиться к совершенствованию и обновлению его инструментария, безграничны. Важно понять, что освоение и перенесение на урок сложных, но интересных литературоведческих приёмов и технологий анализа текста требует от словесника серьёзной литературоведческой, методической подготовки, неординарности мышления, научной смелости и личного творчества.

Список литературы

1. Айхенвальд Ю.И. Похвала праздности. – М., 1922.

2. Асмус В.Ф. Чтение как труд и творчество // Асмус В.Ф. Вопросы теории и истории эстетики. – М., 1968.

3. Бахтин М.М. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве // Вопросы литературы и эстетики. – М.,1975.

4. Бахтин М.М. Проблема текста. Опыт философского анализа // Вопросы литературы. – 1976. – № 10.

5. Бейлинсон В.Г. Арсенал образования. Учебные книги: проектирование и конструирование. – М., 2005.

6. Беленькая Л.И. Социально-психологическая типология читателей-детей // Социология и психология чтения: Сб. статей. – М., 1979.

7. Беленький Г.И. Информпробежка или изучение? // Литература в школе. – 2003. – № 9.

8. Белянин В.П. Основы психолингвистической диагностики: Модели мира в литературе. – М., 2000.

9. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Методика преподавания литературы: учебник для студ. Пед. вузов / под ред. О.Ю. Богдановой. – М.: Академия, 1999.

10. Богин Г.И. Типология понимания текста. – Калинин, 1986.

11. Богин Г.И. Филологическая герменевтика: учеб. пособие. – Калинин, 1982.

12. Браже Т.Г., Маранцман В.Г. Искусство анализа художественного произведения в школе как методическая проблема // Искусство анализа художественного произведения: пособие для учителей. – М., 1971.

13. Бушмин А.С. Об аналитическом рассмотрении художественного произведения // Анализ литературного произведения. – Л., 1976.

14. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. – М., 1982.

15. Гаспаров М.Л. Литературные лейтмотивы: Очерки русской литературы XX в. – М., 1994.

16. Гершензон М. Видение поэта. – М., 1919.

17. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. – М., 1938.

18. Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе. – М., 1966.

19. Гумилёв Л.Н. От Руси к России. Очерки этнической истории. – М., 1989.

20. Демидова Н.А. Избранные труды. – Южно-Сахалинск, 2006.

21. Есин А.Б. Принципы и приёмы анализа литературного произведения: Учебное пособие. – 4-е изд., испр. – М., 2002.

22. Зельцер, Л.З. Выразительный мир художественного произведения. – М., 2001.

23. Зунделович Я.О. Вопросы теории литературы и художественного мастерства: сб. статей. – Самарканд, 1959.

24. Ключевский В.О. Курс Русской истории. Соч. в 9 т. Т.1. – М., 1987.

25. Лихачёв Д.С. Земля родная. – М., 1983.

26. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина. – М., 2003.

27. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. Структура стиха // Лотман Ю.М. О поэтах и поэзии. – СПб., 1996.

28. Лотман Ю.М. Лекции по структуральной поэтике. – М., 1999.

29. Лотман Ю.М. О поэтах и поэзии. – СПб., 1996.

30. Мамардашвили М.К. Картезианские размышления. – М., 1993.

31. Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения в соотношении с восприятием школьников: автореф. дис. докт. пед. наук. – Л., 1975.

32. Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. – Л., 1975.

33. Методика преподавания литературы / Под ред. З.Я. Рез. – М., 1977.

34. Методика преподавания литературы: учебник для пед. вузов / под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана. В 2 ч. Ч. 1. – М., 1994.

35. Острогорский В.П. Руководство к чтению поэтических сочинений (по Л. Эккарду). – СПб., 1987.

36. Пришвин М.М. Зеркало человека. – М., 1985.

37. Пушкин А.С. О народности в литературе / Полн. собр. соч. в 10 т. Т.1. – М., 1976.

38. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2000.

39. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. – М., 1985.

40. Рыбникова М.А. Языковая сторона литературного чтения // Литературное чтение: сб. ст. – М., 1938.

41. Стоюнин В.Я. Руководство для теоретического изучения литературы. – М., 1872.

42. Толстой Л.Н. Собрание сочинений: В 22 т. Т. 12. – М., 1958.

43. Тюпа В.И. Анализ художественного текста: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. – М., 2006.

44. Ухтомский А.А. Доминанта как фактор поведения. – М.-Л., 1966.

45. Фишер В.М. Опыт систематического прохождения литературы в средней школе. – М., 1914.

46. Хализев В.Е. Теория литературы. – М., 1999.

47. Lundin R. An Objective Psychology of Music. – N.Y., 1957.

48. Rorty R. The Pragmatist’s progress. – In: U. Eco. Interpretation and Overinterpretation, 1981.

Технологии образования и литература как искусство слова

Ключевые слова: технологии, инновации, природосообразность, развитие критического мышления, эвристическое образование, коммуникативно-деятельностный подход, диалог культур, эмпатический диалог, экзистенциальный диалог, эмоционально-ценностное стимулирование, стимулы, стратегии, смысло-деятельностный подход, бинарные оппозиции.

Мы уже говорили, что трудности, связанные с преподаванием литературы в школе, обусловлены, как явлениями социокультурного порядка (влияние информационной среды, общее понижение статуса гуманитарных предметов, ценностный и «системный кризис чтения» в стране), так и внутренними причинами (качество содержания предмета «литература», качество преподавания литературы в школе, уровень кадров, качество профессиональной подготовки учителя-словесника). Попытки преодолеть эти трудности предпринимаются учёными-методистами и просто учителями на самых разных направлениях, начиная с разработки системы проверки качества литературного образования (ЕГЭ) и заканчивая внедрением самых разных образовательных, педагогических и предметных технологий. Одним из характерных признаков современной образовательной ситуации является обилие «педагогических новшеств» и «нововведений». Было время, когда к инновациям, в том числе и к технологиям, относились достаточно сдержанно. Сегодня ситуация резко изменилась. Бум технологий буквально захлестывает образовательный процесс. В помощь учителю предлагается бесчисленное множество пособий, рекомендаций, разработок технологического свойства. Бери любую технологию и переноси на свой предмет! Но так ли это безопасно для самого предмета, особенно для литературы? Не навредит ли технология процессу обучения, применяемая без раздумий и должного анализа?

Сам термин «технология» пришёл из производственной сферы. В переводе с греческого языка слово «технология» обозначает взаимосвязь «мастерства» и «науки». В античности широкого распространения этот термин не получил. А в XVII- XVIII вв. термин использовали применительно не ко всем искусствам, а только к прикладным, т.е. к ремёслам, поэтому и сами ремёсла стали впоследствии называться технологиями. Постепенно термин наполнялся дополнительным содержанием, например, во Франции в XVII веке он означал изучение орудий, машин, материалов. Это производственное значение и закрепилось за термином вплоть до середины XX века. Неудивительно, что первым детищем направления «педагогическая технология», возникшего в 60-х годах XX века, стало программированное обучение. Именно во второй половине XX-го века технологии стали областью образования и охватили практически все страны, включая Россию. Сегодня все, кто начинал работать в школе в 70-80-е годы, помнят учёных-педагогов и учителей-новаторов, которые не просто разрабатывали и внедряли новые технологии (оптимизация учебного процесса, поэтапное формирование умственных действий, укрупнение дидактических единиц, опорные листы, проблемное, развивающее обучение и др.), но и создавали целые школы, становящиеся центрами инноваций (Ш. Амонашвили, В. Библер, В. Давыдов, А. Тубельский, М. Щетинин и др). Опыт в применении тех или иных технологий накоплен настолько большой, что нельзя этого недооценивать. Но и преувеличивать значение технологий в аспекте преподавания литературы тоже не стоит. Не могу согласиться с утверждением автора одной из методических статей: «Практика показала, что традиционная методика не может в полной мере сформировать такие качества, как практичность, динамичность, интеллектуальность, развитость, культурность, интеллигентность, образованность, планетарность мышления, профессиональная компетентность» [19: 141]. Не знаю, как соотносятся с литературным развитием ребёнка такие качества личности, как «практичность» и «динамичность», но можно ли сказать однозначно, что

традиционные уроки-лекции, беседы, диспуты, дискуссии, семинары не развивают интеллигентность, образованность и культурность современного школьника? Как известно, образование и консервативно, и революционно, поскольку передача традиций и обновление – два органично связанных между собой процесса. Тут необходим баланс! И чтобы не впасть в крайности, учителю-словеснику необходимо серьёзно анализировать те нововведения, которые ему предлагают, и отбирать то, что может сохранить читателя, обогатить предмет и открыть новые грани его изучения.

Сегодня словеснику предлагается много готовых технологий: эвристическое образование, развитие критического мышления, компьютерные технологии, интерактивное обучение, технология мастерских, проектная деятельность, литературное моделирование, кейс-технологии, сказкотерапия, обогащающее обучение, дебаты и т.д. Внедрение уже готовой технологии облегчает деятельность учителя, требует, казалось бы, минимальных усилий, и поэтому соблазнительно. Однако необходимо знать, как важно не только соотнести чужой опыт со своим (своими способностями и умениями), но и с той концепцией образования (программой по литературе), которая лежит в основе деятельности словесника. Совершенно непонятно, как, например, технологии моделирования, опорных конспектов, развития критического мышления могут учителем называться ведущими, если он работает по программам А.Г. Кутузова или В.Г. Маранцмана, напрямую связанными с развитием воображения, творческих способностей и культурного модуса читателя. Никто не отрицает возможности проводить творческие мастерские или уроки креативного типа (А. Хуторской), работая по программам Г.И. Беленького или Т.Ф. Курдюмовой. Но можно ли эпизодическое проведение тех или иных занятий или применение тех или иных приёмов называть технологией? При всех существующих на сегодняшний день определениях технологии ясно, что основными признаками её являются системность, научная основа, осознанная методологическая база, систематичность и комплексный характер. Не точнее

было бы тогда вместо термина «технология» употреблять термины «методика обучения», «способы обучения», «модель обучения» и др.

Словеснику полезно знать, что авторы многих образовательных и педагогических технологий не являлись и не являются филологами и даже просто гуманитариями. Так, например, В.Ф. Шаталов – преподаватель математики, В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин – психологи, Л.В. Занков – специалист в области дефектологии, А.В. Хуторской – физик и т.д. В связи с этим возникает вопрос, насколько та или иная технология природосообразна предмету «литература»? Прерогатива искусства слова, затрагивающего прежде всего эмоциональную сферу, – пробуждение «чувств добрых» и «дум высокого полёта» посредством слова и образа. Беру смелость сказать, что некоторые образовательные технологии, активно внедряемые сегодня в практику преподавания литературы, лишают ребёнка радости воздействия на него художественного слова, тем более художественного образа (технология РКМ). Так, например, авторы технологии «Развитие критического мышления» так определяют её содержание: «Образовательная технология «Развитие критического мышления средствами чтения и письма» представляет систему стратегий, обучающих школьников мыслительным умениям, позволяющим эффективно работать с информацией…» [7]. Насколько это соотносится с восприятием литературы как искусства слова? При выборе той или иной технологии словеснику необходимо учитывать ещё один достаточно важный момент: какой парадигмы образования учитель придерживается – культурологической или знаниевой? Если знаниецентристской, тогда технология РКМ и её приёмы (например, стратегия ЗХУ, «плюс, минус, интересно», «двухчастный и трёхчастный дневник» и др.) ему подходит, т.к. именно в аспекте такого подхода знания являются основной ценностью образования. Однако давно известна ставшая хрестоматийной цитата известного учёного-методиста Р.Ф. Брандесова, что в процессе преподавания литературы «важна не сумма знаний учащихся сама по себе, а сила воздействия искусства на растущего человека» [3: 4]. В

непосредственном, живом восприятии читателя и в чтении живёт литература, а не в безучастных схемах, таблицах, классификациях и моделях.

Словесник знает, как эмоционально может воздействовать на ребёнка художественное слово, сказанное поэтом или писателем. Да что художественное! Эмоциональную нагрузку на уроке литературы может, да и должно нести любое произнесённое вслух учителем литературы слово. Благодаря технологиям в обиход педагога активно включаются термины из деловой и обиходно-бытовой лексики, имеющие совсем иное ассоциативное и эмоциональное поле (проект, продукт, рейтинг и др.). Школьники активно участвуют в разного рода проектах (проектные технологии), а результатом урока должен непременно стать какой-то «продукт» (технология эвристического образования). Любому, знающему и любящему русский литературный язык словеснику, ясно, насколько эти слова-обобщения противоречат самой природе языка урока литературы и литературе как искусству слова. Как справедливо заметил М. Кронгауз в книге «Русский язык на грани нервного срыва»: «…с помощью этих слов навязывается некая бизнес-метафора, которая особенно чувствуется в слове продукт. Результат любой деятельности, в том числе и творческой, оценивается с точки зрения купли-продажи. … Распространение этой бизнес-метафоры на любое занятие как бы погружает его в деловой мир и делает более престижным» [11: 36-37]. Где уж тут «сердцем взлететь»?

Любая технология ориентируется прежде всего на деятельность и носит деятельностный характер. Поэтому учителю-словеснику при выборе той или иной технологии необходимо учитывать те виды деятельности, которые присущи именно уроку литературы и служат целям литературного образования и литературного развития школьников: деятельность восприятия, читательская деятельность, аналитическая и интерпретационная деятельность, деятельность воображения, познавательная и творческая деятельность во всех её проявлениях. Большинство образовательных и педагогических технологий, развивая познавательную, мыслительную и

творческую деятельность, активизируют её вокруг произведения и уводят юного читателя от самого текста, не позволяя ему проникнуть в его глубину, осознать его сокровенный смысл и тем более насладиться его поэтикой. К тому же общение читателя с книгой и общение по поводу прочитанного чаще всего связано с внутренними формами проявления деятельности сознания (интуиция, эмпатия, воображение, рефлексия). В то время как многие технологии чаще всего апеллируют к внешним формам деятельности.

Приводя все эти доводы и аргументы не в пользу интенсивного применения современных технологий в процессе преподавания литературы, автор рискует показаться консерватором и нигилистом. На самом деле, всё не так однозначно. Знакомясь с той или иной технологией, желательно проанализировать, какие из предлагаемых приёмов и стратегий подходят именно к уроку литературы и не будут противоречить искусству слова, а какие – применять нежелательно. Так, например, в технологии развития критического мышления есть интересные формы работы, которые будут стимулировать читательскую деятельность школьников: приём «Плюс – минус – интересно», дневники, перекрёстная дискуссия. В технологии эвристического обучения учителем могут использоваться открытые задания, продуктивные задачи, креативные задания. В технологии ТРИЗ – «цепочки ассоциаций», ассоциативные загадки, деформация текста, прогнозирование, придумывание метафор и др.

Важно, чтобы словесник увидел и осознал грань между природой искусства (а литература – это искусство слова) и технологизацией процесса его восприятия. Важно, чтобы словесник обратил внимание именно на те технологии, которые позволяют эту грань чувствовать и не переходить. Среди образовательных технологий наиболее природосообразными предмету «литература» можно считать «Педагогические мастерские» и диалоговые технологии в аспекте личностно-ориентированного и коммуникативно-деятельностного подхода. О тех и о других написано сегодня немало [5, 6, 13, 15]. «Педагогические мастерские» давно вошли в практику школы, хотя

возможности этой технологии в аспекте преподавания литературы (конкретно, работы с текстом художественного произведения) всё-таки достаточно ограничены. Диалог является более универсальным и разносторонним как в содержательном (филологическом) аспекте, так и в процессуальном (методическом). Кроме этого, он органично соответствует задачам и содержанию литературного образования школьников. Попробуем доказать эту мысль. В основу данной технологии положены следующие идеи:

1) идеи М. Бахтина «о культуре как диалоге»;

2) идеи Л. Выготского «о внутренней речи»;

3) положения «философской логики культуры» В. Библера;

4) идеи социального общения М. Кагана;

5) идеи эстетической коммуникации Ю. Борева;

6) идеи диалога культур Ю. Лотмана, Д. Лихачева и др.

Данная технология может выступать как метатехнология («Школа диалога культур» В. Библера, «Школа коммуникативной дидактики» В. Тюпы), т.е. на всех уровнях и прежде всего на уровне построения курсов (в данном случае процесс обучения рассматривается как организация диалога культур от класса к классу).

Технология диалога может быть и макротехнологией, т.е. осуществляться в рамках одного учебного предмета. В этом случае содержания курса литературы выстраивается, например, на основе интеграции, переклички смыслов во времени, культурных пластов в контексте различных искусств. При этом учебный материал (содержание) будет выстраиваться не в хронологической последовательности, а собираться в тематические блоки (В.Г. Маранцман, В.И. Тюпа, Д.И. Корнющенко) на основе диалога голосов, точек зрения, позиций, явлений, школ, направлений и т.д.

Эта же технология может применяться и как мезотехнология, т.е. в аспекте изучения одной темы или проведения уроков-диалогов. В этом случае данная технология будет требовать создания ситуаций диалога в

рамках урока, применения диалогических методов и приемов обучения, анализа художественного произведения в аспекте диалога культур.

На сегодняшний день существуют различные виды уроков-диалогов, которые имеют свою специфическую методику проведения, свою структуру:

1) учебный диалог С. Лавлинского, С. Беловой;

2) урок эмпатического диалога Л. Крыловой;

3) полилог или полилог-исследование Л. Крыловой и В. Доманского;

4) функционально-ролевой диалог и театрально-художественный диалог С. Леонова (интегрированные и нетрадиционные уроки).

Главное на таких уроках – создание учебных ситуаций, рождающих диалог: коммуникативных ситуаций, ситуаций удивления, поиска, парадокса, желания, побуждения к воображению, фантазии, поиску, обмену мнениями и т.д.

Технологию диалога можно использовать и как микротехнологию на уровне отдельных приёмов обучения, которые могут применяться на разных этапах обучения, на разных этапах урока и во внеурочной деятельности. В методике преподавания литературы известны такие приёмы, как воображаемые диалоги, диалоги с привлечением других видов искусств, диалоги-имитации (критиков, читателей, писателей), диалоги в письмах и т.д. Некоторые интересные приёмы описаны в книге Генриха Буша «Диалогика и творчество» [4].

Таким образом, возможность осуществления технологии диалога на всех уровнях обучения делает её поистине универсальной в процессе преподавания литературы.

Выбирая ту или иную образовательную или педагогическую технологию, учитель должен понимать, что любая из них будет дорабатываться и расширяться благодаря специфике предмета. Механического переноса технологии практически быть не может. Поэтому нужны добротные знания в области литературоведения, психологии, методики и других наук, чтобы внедряемая в новом качестве технология

заработала. Словесник, владеющий знаниями разных научных областей, может попробовать сконструировать свою технологию. В этом случае она будет авторской.

Покажем это на конкретном примере. Давно существует прекрасная педагогическая технология «Эмоционально-ценностного стимулирования» М. Яновской [22]. Сам термин «эмоциональное стимулирование был впервые применён П. Блонским в 20-е годы XX-го века. Эмоциональное стимулирование – это гибкий набор средств, ориентированных на потребностно-мотивационную сферу учащихся, вызывающих у них переживания, отношения или действия, адекватные педагогическому целеполаганию и идее самостимулирования и саморазвития личности. Под технологией эмоционального стимулирования М. Яновская понимает педагогическое моделирование ситуаций эмоционально значимого для школьника творческого взаимодействия, насыщенного эмоциональными стимулами, которые и призваны повышать эффективность образовательного процесса. Какие средства можно рассматривать в качестве эмоциональных стимулов? Это может быть создание ситуаций разного характера (эмоционально-нравственных, эмпатических, занимательных, игровых, личностно-значимых, рефлексивных, проблемных, соревновательных, парадоксальных, поисковых, живого общения, эмоционально-образных), создание установок, применение приёмов эмоциональной и творческой направленности, организация эмоциональной структуры урока, организация творчества на уроке. М. Яновская предлагает свою видовую классификацию эмоциональных стимулов: игровой стимул (игра-драматизация по произведениям искусства, ролевая игра, игровой воображаемый эпизод, деловая игра, психодрама, социодрама); соревновательный стимул; проблемно-поисковый стимул; художественно-эмоциональный стимул (словесные-репродуктивные, продуктивные, творческие; аудиовизуальный-репродуктивный, творческий). Однако для реализации технологии применения только стимулов явно недостаточно. Другое дело, если

словесник дополнит эту технологию такими понятиями, как организация художественного восприятия (В.Г. Маранцман, Р. Брандесов), «эмоциональная партитура», «эмоциональный резонанс» урока литературы [3], «эмоциональный фон», «эмоциональный тон» и «эмоционально-художественная деталь» урока [10]. Кроме этого, если «эмоционально-ценностное стимулирование» обогатится приёмами претворения литературы в других видах искусства (В.Г. Маранцман) и технологией анализа художественного произведения через выявление приёмов психологизма и актуализацию приёмов анализа внутреннего мира героев, мира эмоций и чувств (И.В. Сосновская), тогда проблемы литературного развития школьников с помощью данной технологии будут решаться комплексно.

Среди предметных литературных технологий самой известной остаётся система Е. Ильина – преподавания литературы как предмета, формирующего человека [9]. Стратегия воспитания читателя, с точки зрения Е. Ильина, основана на следующих ключевых моментах: позиция учителя, способ деятельности, структура и форма урока литературы, анализ текста через интригующий вопрос, говорящую деталь, творческий приём. В целом методика Ильина носит достаточно целостный, системный характер, поэтому может считаться технологией обучения.

Самой насущной сегодня для учителя-словесника является проблема сохранения читателя. Если до сих пор проблемами детского чтения в основном занимались в аспекте библиотечного дела, то сегодня – это самая актуальная задача словесника. И в этом контексте словесником могут быть освоены предметные технологии сохранения и стимулирования детского чтения [15, 18], основанные на концепции творческого чтения и заботливо разработанные И. Тихомировой, а также стратегии чтения, предложенные Н. Сметанниковой [16].

Сегодня есть смысл говорить не только о приёмах анализа текста, но и о его технологиях. Учитывая то, что основными признаками любой технологии

являются системность, научная основа, осознанная методологическая база, систематичность и комплексный характер, можно отдельные технологии отнести именно к технологиям школьного анализа. Но при этом необходимо чётко определиться, при каких условиях это возможно. Специфика художественного текста, художественного слова и его восприятие требуют не внешних, а внутренних форм деятельности, которые связаны с деятельностью сознания (переживание, ассоциирование, воображение, образное мышление, рефлексия, думанье, философствование).

Наиболее органичными в контексте школьного литературного анализа как в содержательном (филологическом) аспекте, так и в процессуальном (методическом) являются коммуникативно-деятельностные технологии (диалоговые) и смысло-деятельностные (герменевтические) технологии − «техники понимания и рефлексии текста». Об этом говорит уже сама методологическая основа этих технологий. Идеи М.М. Бахтина о диалоговой сущности искусства, о диалоге сознаний автора и читателя, о диалогической природе общения читателя с текстом художественного произведения служат обоснованием применения данной технологии в процессе анализа и интерпретации художественного текста на уроке. Осуществляя такой анализ, словесник актуализирует различные виды диалога, существующие в художественном тексте:

- диалог сквозных тем, проблем, мотивов, образов, топосов, других текстов внутри текста, т.е. художественных взаимодействий;
- диалог культурных смыслов, явлений культуры и искусства;
- диалог личностей – «полифонию голосов», имеющих свою позицию, точку зрения, свой взгляд на мир;
- ситуационный диалог голосов и реплик героев, существующий в конкретной речевой ситуации;
- внутренний диалог героя – диалог с собственным «Я» − рефлексия.

Именно в аспекте данной технологии применим типологический и функциональный подходы к анализу произведения, при которых

осуществляется перекличка смыслов во времени, культурных пластов в контексте различных искусств, диалог голосов, точек зрения, позиций, явлений, школ, направлений и т.д.

Данная технология может реализовываться через такие диалогические приёмы анализа текста, как сравнение, сопоставление, беседа с элементами эмпатии, воображаемые диалоги, диалоги с привлечением других видов искусств, диалоги-имитации (критиков, читателей, писателей), диалоги в письмах и т.д.

Перспективными для методики преподавания литературы сегодня являются герменевтические технологии − «техники понимания и рефлексии текста», разработанные герменевтикой и активно применяемые в психолингвистике, в филологической герменевтике и в литературоведении (Ю.М. Лотман, Г.И. Богин). Данные техники выводят нас на определённый набор приёмов, который, на наш взгляд, мог бы сегодня существенно дополнить традиционные в методике преподавания литературы приёмы школьного литературного анализа. Назовём некоторые из них:

- **«собирание» и «наращивание» смысла** – процесс, осуществляемый в ходе постепенного и последовательного (по тексту) поиска и отбора ключевых слов, фраз, повторов слов, звуков, которые создают нагнетание определённого настроения, ощущения. Чтобы активизировать этот процесс, надо помочь увидеть, выделить и осознать все эти текстообразующие средства;

- **«семантизация слова», «языковая догадка»** (З.С. Смелкова) − восстановление смысла по лексическому значению слова, его этимологии; словообразовательным элементам. В основе приёма лежит поиск, перебор целого ряда смысловых вариантов, установление ассоциативных и новых лексико-семантических связей, сравнение современного значения слова с устаревшим, поиск эквивалента в других языках;

- **«контекстная догадка», «достраивание»** – выяснение смысла из контекста. Привлекаться может «близкий» контекст (контекст самого текста),

«дальний» контекст (исторический, биографический, культурный, этнографический), фоновые знания;

- **«проблематизация»** − актуализация бинарных оппозиций, имеющихся в тексте, противопоставление бинарного смысла [2]. Этот приём осуществляется при помощи конфликтного столкновения исходных горизонтов и точек смыслообразования в тексте: истинное/ложное, обычное/необычное, естественное/искусственное, духовное/материальное и т.д. Конфликт – это самая абстрактная форма существования центральной идеи. Этот конфликт может быть «гнездом смыслообразования», смысловым ядром, которое затемнено, скрыто, но тем не менее от него идёт целый пучок центробежных и центростремительных связей и отношений. В этом смысловом ядре – центральная идея произведения. Обнаружение бинарных оппозиций может стать «ключом» к анализу произведения.

Покажем, как можно проанализировать повесть А. Платонова «Сокровенный человек» через ***актуализацию бинарных оппозиций,*** имеющихся в тексте.

По складу своего художественного сознания Андрей Платонов принадлежал к писателям-мыслителям. С повышенным вниманием он следил за героическими, трагическими и печальными событиями своей противоречивой эпохи. Его человеческая и художественная рефлексия не позволяла ему принять происходящее однозначно. Его мысль билась над поиском путей к любви, братству, гармонии и созиданию. Действительность осмысливалась им дихотомически – через призму антиномий. Платоновский герой почти всегда стоит перед выбором, между двумя исключающими друг друга крайностями. В результате этого художественный мир Платонова тоже созидается на различных смысловых оппозициях. Назовем некоторые из них: живое-мертвое, органическое-неорганическое, человеческое-механическое, внутреннее-внешнее, чувство-разум и др. Антиномичность является основной характеристикой художественного мира А. Платонова и вырастает в его произведениях в сложную динамическую систему смысловых связей. С

помощью развертывания системы бинарных оппозиций А. Платонов стремится понять сам и объяснить суть изменений, которые происходят в социуме.

Система смысловых оппозиций может пронизывать буквально все произведение, проявляя себя на разных уровнях его поэтики: идейном, образном, изобразительном, геройном, пространственно-временном, лексическом. Причем одна бинарная оппозиция становиться инструментом для построения всей системы сложных отношений; одна рождает другую, вторая третью и т.д. Возникает целая пирамида антиномий, которая позволяет представить мир человеческого бытия во всех его ипостасях. Важнейшей бинарной оппозицией в творчестве А. Платонова и, конкретно, в повести «Сокровенный человек» является оппозиция «живое-мертвое». Напомним, что Платонов строил свою эстетику как «ноосферную», основные принципы которой базировались на идеях «русского космизма», включающего целый комплекс представлений о мире, как о «живом – неживом – мертвом» [1: 4]. Оппозиция «живое-мертвое» содержит в своей основе другие: жизнь- смерть; человеческое-механическое; теснота-простор; застой-движение; стихийное-рациональное и т.д. Все последующие контрастные пары будут дополнять, развивать, прояснять ключевую. Схема может выглядеть, например, так:

Схема 1

Живое	Мертвое
Жизнь	Смерть
Простор	Теснота
Движение	Застой
Человеческое	Механическое
Свобода	Насилие
Братство	Отчуждение
Сердце	Ум
Чувство	Разум
Внутреннее	Внешнее
Личность	Общество (государство и т.д.)

Выстроенная пирамида, конечно, может выглядеть иначе: все зависит от того, как будет выстраиваться логика анализа.

Повесть начинается со смерти. И то, что герой остаётся один в пустом доме и не хочет просыпаться, является своего рода душевным «застоем», «теснотой» существования. Начало снежной бури, внезапная командировка, возникновение темы дороги, странствия, образа поезда – все это является воплощением идеи «жизни». Если наблюдать за развертыванием этих антиномий в тексте, то легко заметить, что герой оживает в дороге, т.к. именно во встречах с людьми, в наблюдениях за окружающим он размышляет, спорит, ищет свою правду, рефлексирует, переживает, т.е. «живет» полной жизнью. Как только Фома Пухов останавливается, он «загорюнивался»: «весь запаршивел, оброс шерстью и забыл, откуда и куда ехал и кто он такой».

Оппозиция «отчуждение-братство» приобретает в повести нравственный смысл, т.к. распространяется на межличностные отношения – эмоциональные отношения между людьми. Казалось бы, заявленная в стране «коллективизация» (обратим внимание учащихся на этимологию этого слова) должна сокращать расстояние между людьми и вести к укреплению семейных, родственных и «сердечных» связей. Однако происходит обратное. Проследим по тексту, как рвутся связи между людьми: смерти близких, детей и взрослых, сиротство человека, бездомность, одиночество, непонимание друг друга (парадоксальное непонимание героями друг друга в их диалогах). Оппозиция «живое-мертвое» распространяется и на образный уровень повести. Вслед за «космистами» Платонов воспринимал космос и землю как живое «тело».

Пространство «живого» в повести неоднородно, находится в непрерывном движении, неповторимо, пронизано жизненной энергией, которая захватывает и воду, и почву, и растения, и животных, и человека. И тем явственнее звучат предупреждения А. Платонова, когда он глазами

своего героя показывает картины безжизненного пространства, умирающие травы и деревья, выжженную, мертвую землю, усеянную трупами.

«Человеческое и механическое» не разделены в повести непроходимой стеной. Живое и мертвое способно к проникновению друг в друга, и это объясняется законами самой жизни: одно проникает в другое. Тем более сам Платонов относился к неживым объектам как к живым. «Техника» понималась им как воплощение «разумного» начала, а не как чуждое «живому» инородное тело. Поэтому и его Фома Пухов относится к машине как к живому организму, нуждающемуся в заботе, внимании, любви: «… машина любит конюха, а не наездника: она живое существо!» Кстати, в этом проявляется его «сердечное» отношение ко всему, что он делает.

В функционировании оппозиции «живое-мертвое» раскрывает себя и система характеров в повести. Взгляд на человека не только как на социально-исторический, действующий объект, но и как на существо эволюционирующее, творческое, космическое – идея «космистов». С одной стороны – это «сокровенный человек» Платонова – мастер, с другой – «бумажные суслики», чиновники-бюрократы, те, кто «мертвеет» (Шариков, Зворычный). «Мертвые» люди – это номенклатурный тип сознания. Это – человек, не способный излучать душевное тепло, «холодный», «сухая душа». Если «Мастер» Фома Пухов открывает для себя творческую, созидательную силу жизни, смысл которой борьба со смертью, то «мертвые» люди Платонова, продолжая существовать физически, создают вокруг себя безжизненное пространство. Суть конфликта «мертвого» и «живого» человека проявляется также и в восприятии им природы. «Скомканный» человек ее не замечает: она ему не нужна (финал повести). Противопоставим этому переживание природы Фомой Пуховым.

За образами «живых» и «мертвых» героев повести скрываются, по сути, две жизненные философии, известные со дня творения мира: философия жизни и созидания и философия смерти и разрушения. Между ними в повести есть люди с пока еще живой душой – «прочие». Это тип людей со

«спящим сознанием». Такой человек еще себя не проявил и живет «как трава».

Платонова считал, что революция дает возможность человеку изменить масштаб своего сознания, вырваться из косности и застоя. Писатель был убеждён, что быть человеком – это праздник и редкость, и это не должно быть привычкой. Но способно ли человечество к движению своего сознания в контексте данной исторической ситуации?

А. Платонов чувствовал, что борьба идей происходит наверху и не затрагивает сердца простого человека. А он был за тот большевизм, который бы строил душу обыкновенного человека.

Таким образом, в результате работы с разными вариантами оппозиции «живое-мертвое» мы получаем выход на еще одну контрастную пару «личность-общество», «личность-государство». Причем обратим внимание учащихся, что эти понятия вступают в антиномические отношения не сами по себе, а именно в творчестве А. Платонова. По мнению писателя, общество – это «массовый», «новый суперработник» (статья А. Платонова «Нормализованный работник»). При этом происходит нивелирование человеческой индивидуальности. Обратим внимание учащихся на то, как похожи друг на друга комиссар, Зворычный, Шариков, Афонин, «главный командир», приехавший один в эшелоне. А Ф. Пухов не хочет становиться простой марионеткой, податливой глиной, из которой можно лепить, что угодно. В нем есть «сокровенное» начало.

Почему Платонов не рисует портретов своих героев? Почему не описывает их внешний вид? Потому что для него «сердце важнее лица». Здесь подключается еще одна оппозиция «внутреннее-внешнее». «Сокровенные люди» Платонова живут внутри себя. У них глаза «зрачками внутрь». Тема «внутренней зоркости» – тема «сокровенности» платоновского человека (оппозиция «слепота-зоркость»).

Фома Пухов живет в единстве с природой, и согласно ее законам он пошел за революцией стихийно, воспринимая ее сердцем. Недаром и

революцию он называет «сердечным делом». Вслед за автором он противостоит рациональному устройству мира и хочет, чтобы мир стал более человечным: «Если только думать, тоже далеко не уедешь, надо чувство иметь». Стихийная «сокровенная» революция Ф. Пухова вступает в разногласие с «умным, рациональным научным коммунизмом». Отсюда – его стыд за «ошибки революции». «Сокровенный человек» Пухов ничего не принимает на веру, он все сверяет со своим чувством, и в этом проявляется его «внутренняя зоркость». Господство над природой и человеком мнимо. Все попытки подчинить природу заканчиваются катастрофой. Насилие – это тупик истории. Законы живого космоса важнее и справедливее для Платонова и его героев, чем законы любого государства.

В своей статье «О любви» А. Платонов размышляет о Земле и Человеке как о «живой клетке Вселенной»: «До сих пор человечество только и хотело ясного понимания, горячего ощущения той вольной пламенной силы, которая творит и разрушает вселенные. Человек – соучастник этой силы, и его душа есть тот же огонь, каким зажжено солнце… Человек хочет понять себя, чтобы освободиться от ложных понятий греха и долга, возможного и невозможного, правды и лжи… и т.д. Когда поймет человек себя, он поймёт все и будет навсегда свободен. Все стены падут перед ним, и он, наконец, воскреснет…»

И дальше: «…нелепо, когда в идее человек ищет смысл, будучи сам смыслом». Выявленная система бинарных смысловых оппозиций подтверждает правдивость слов писателя.

Разумеется, «…нет такой волшебной палочки, по мановению которой можно решать все без исключения педагогические проблемы. Технологии не составляют исключения» [20: 355]. Поэтому, заканчивая свои размышления по поводу данной проблемы, хотелось бы напомнить словеснику, что применение любой технологии без учёта традиций, специфики предмета, знаний теории и методики его преподавания останется лишь данью моде, не более того. К тому же говорить о технологиях обучения как о единственно

верном средстве оптимизации процесса обучения недостаточно корректно. Прежде всего необходимы четкие формулировки конкретных учебных целей и адекватность выбора той или иной технологии. Важно понимать то, что ты делаешь, и предвидеть результат, – и тогда технология будет работать.

Список литературы

1. Баршт К.А. Поэтика прозы А. Платонова. – СПб., 2000.
2. Богин Г.И. Филологическая герменевтика: учеб. пособие. – Калинин, 1982.
3. Брандесов Р.Ф. Вопросы эстодидактики. – Челябинск, 1983.
4. Буш Г. Диалогика и творчество. – Рига, 1985.
5. Галицких Е.О. Интеграция педагогики и методики. Уроки творческого воображения по произведениям Александра Грина. Книга для учителя и ученика. – Киров, 2000.
6. Доманский В.А. Культурологические основы изучения литературы в школе. – Томск, 2000.
7. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. – СПб., 2003.
8. Зинин С.А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. – М., 2004.
9. Ильин Е. Н. Урок продолжается… Из опыта работы учителя. – М., 1973.
10. Кан-Калик В.А., Хазан, В.И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе: учеб. пособие для студентов пед. институтов. – М., 1988.
11. Кронгауз М. Русский язык на грани нервного срыва. – М., 2009.
12. Крылова Л.А. Культурологический аспект преподавания литературы в школе. – Петропавловск, 1990.

13. Лавлинский С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход. Учебное пособие для студентов-филологов. – М., 2003.

14. Маранцман В.Г. Интерпретация художественного произведения. Учебное пособие. – СПб., 2007.

15. Педагогические мастерские по литературе. – СПб., 2000.

16. Сметанникова Н.Н. Стратегиальный подход к обучению чтению. – М., 2005.

17. Сосновская И.В. Проблемы анализа художественного произведения на уроках литературы в средних классах. – Южно-Сахалинск, 2007.

18. Тихомирова И. Психология детского чтения от А до Я. – М., 2004.

19. Филологические традиции в современном литературном и лингвистическом образовании. Сб. науч. статей. Вып.7. Т.2. – М., 2008.

20. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. – М., 2008.

21. Ямбург Е.А. Педагогический декамерон. – М., 2008.

22. Яновская М.Г. Эмоционально-ценностные технологии нравственного воспитания. – Киров, 1998.

Мониторинг литературного развития школьников

Ключевые слова: литературное развитие, мониторинг, критерии, показатели, уровни, чтение, восприятие, понимание, воображение, литературное творчество.

Одним из ключевых понятий современной культуры является понятие «развития». Развитие есть, и эта истина является столь же очевидной, как сама жизнь (всё вокруг развивается). Реальность развития многообразна, и есть смысл говорить о «литературном развитии». Б. Д. Эльконин назвал развитие «особой областью жизни», «особым бытием», которое не бросается в глаза, не видно непосредственно, поэтому нужны специальные средства, особые «очки», чтобы его разглядеть [6: 5]. На сегодняшний день существует только одна единая система оценки результатов разных типов обучения литературе в школе [2]. Эта система в основном предназначена для отслеживания результатов по развивающей авторской программе «Литература как предмет эстетического цикла», хотя во многом и является полезной для учителей-словесников. Создание единой системы оценки результатов разных типов обучения литературе является непростой проблемой. Для этого необходимо наличие понимания единых целей и задач обучения литературе. Мы не ставим перед собой задачу создания такой системы, а предлагаем возможный путь диагностики литературного развития учащихся средних классов.

Чтобы действительно проверить действие той или иной программы, отслеживание результатов должно носить характер систематической и регулярной процедуры сбора данных по основным образовательным аспектам. Такая процедура носит название мониторинга. Прежде всего обратимся к определению этого понятия. В психолого-педагогическом словаре под редакцией П.И. Пидкасистого дается общее определение мониторинга: «…контроль с периодическим слежением за объектом мониторинга и обязательной обратной связью» [5: 257]. Более подробным, на

наш взгляд, является следующее определение мониторинга: «…продолжительное наблюдение за выбранным объектом – одним из способов изучения сложных систем, ориентированное на выявление процессов, как внешних по отношению к системе, так и протекающих внутри ее. Объектом мониторинга является процесс, который фиксируется последовательным описанием его состояния. В ходе мониторинга вырабатываются специфические знания (оценки, рекомендации, нормы, «тревожные сигналы»), которые могут быть использованы как для оперативного реагирования, так и для стратегического проектирования и программирования [3: 37-42]. Мониторинг представляет собой довольно сложный формирующийся феномен и может быть рассмотрен как информационная, диагностическая и прогностическая система. Существуют различные виды мониторинга в зависимости от принадлежности к той или иной системе, от целей и средств его проведения. Предлагаемый нами мониторинг является «мониторингом качества литературного развития». Объект его (учащиеся) находится в постоянном развитии, подвержен влиянию всевозможных внешних воздействий, которые могут вызывать нежелательные и негативные изменения. Эти изменения представляют некоторую опасность для последующего воздействия на школьника и его развитие. Кроме того, любой инновационный процесс носит вероятностный характер, и не все его действия и последствия можно спрогнозировать. Мониторинг помогает скорректировать инновационный процесс, уйти от многих ошибок и упущений еще на уровне проекта модели.

Разработанная модель мониторинга представляет собой систему взаимосвязанных компонентов: целевого, содержательного, операционного.

Реализация целевого компонента предполагает отслеживание результатов обучения на «входе» и в процессе литературного образования и развития школьников. Содержательный компонент представляет собой изучение характеристик литературного развития школьников. Операционный компонент предполагает использование диагностических процедур,

адекватных целям, характеру и содержанию концепции литературного образования.

Предлагаемый мониторинг включает в себя психологическую часть (блок проективных методик). Обработка полученных результатов наблюдений требует большой осторожности и такта. Важно помнить о ситуативных причинах, влияющих на поведение ребенка, например: незнакомая обстановка, недомогание, плохое настроение ребёнка, настроение учителя и т.д. Необходимо отделить личностные качества от ситуативных проявлений поведения. Это помогают осуществить методы психодиагностики и психокоррекции, которые мы предлагаем использовать.

Система контроля предусматривает проверку результативности обучения на всех его этапах: диагностическом, текущем и итоговом. Таким образом, мониторинг приобретает непрерывный характер и способен своевременно корректировать ситуацию и оптимизировать процесс обучения.

Проблема литературного развития школьников связана с проблемой личностного развития. Литература всегда была тем фундаментом, на котором строится общее художественное, культурное и духовное развитие учащихся. Поэтому литературное развитие представляет собой целостную систему, включающую в качестве ведущих компонентов интерес и потребность к чтению, специфику восприятия, способность к творчеству. Считаем, что исследование литературного развития учащихся средних классов может сегодня осуществляться по трём направлениям: исследование интереса к художественной литературе, исследование адекватности литературного восприятия и понимания текста, исследование литературного творчества. Кроме этого, необходимо учитывать психологический аспект решения данной проблемы. Литературное развитие учащихся сегодня должно опираться на знания особенностей развития эмоциональной сферы учащихся, мира их ценностей и идеалов. Таким образом, являясь проблемой комплексной, литературное развитие проецируется в разные области научного знания и предполагает разные методы исследования.

Отслеживание результатов осуществляется в процессе входной, текущей и итоговой диагностиках.

Вся система контроля должна строиться так, чтобы у учителя была возможность осуществить коррекцию учебного процесса. Для этого необходимо, чтобы учитель представлял себе траекторию развития личности учащегося, что возможно только тогда, когда процесс наблюдения носит системный характер. А это значит, что учитель должен по возможности чаще фиксировать свое внимание на тех качествах личности, которые необходимо либо просто наблюдать, либо корректировать, либо развивать, либо изменять. С этой целью учителю предлагается «карта наблюдений», разработанная психологами Т.Д. Зинкевич и А.М. Михайловым [1: 80]. «Карта наблюдений» (схема 1) позволит фиксировать внимание на тех качествах личности, которые важны для ее характеристики, а также выявить некоторые личностные особенности и проследить их динамику в процессе обучения.

Предложенная модель мониторинга литературного образования и развития на первый взгляд может показаться достаточно сложной и разветвленной. Но пусть это не пугает учителя. Чтобы эта модель стала действующей, необходимо разработать достаточно простой и эффективный инструментарий диагностики. Мы предлагаем лишь некоторые виды диагностики, которые, на наш взгляд, являются приемлемыми и, главное, осуществимыми. Среди них есть и вполне традиционные (анкетирование, письменные работы проверочного и творческого характера, литературные задачи, индивидуальное собеседование) и такие, которые могут дать учителю неожиданные и интересные результаты (проективные методики «оживление игрушки», «сказочный дом», «раскрась свои чувства»). Задача учителя облегчится, если он свою исследовательскую деятельность будет осуществлять непосредственно в процессе преподавания литературы, т.е. прямо на уроке, используя при этом не специально подобранный для диагностики материал, а материал урока. Так, например, для нас формами

диагностики являются практически все виды литературно-художественной деятельности учащихся (создание герба писателя или поэта, создание экслибриса, различные виды иллюстрирования, творческие работы и др.), а также виды сочинений и виды литературного творчества («эхо», эссе, сочинение в заданном жанре и др.). Такое диагностирование носит опосредованный характер и является, с нашей точки зрения, наиболее эффективным.

Выделим критерии литературного развития учащихся средних классов по направлениям: мотивация к чтению художественной литературы, направленность читательских интересов, адекватность литературного восприятия, уровень понимания текста, наличие развитого воображения, потребность в литературном творчестве и в творчестве вообще.

1. Мотивация к чтению.

1. Расширение круга чтения.

2. Потребность в чтении.

3. Личностно-смысловое отношение к чтению.

2. Адекватность литературного восприятия.

1. Активность и сила сопереживания прочитанному.

2. Осознание нравственных уроков художественного произведения.

3. Чуткость и отзывчивость на художественное слово, осознание его непосредственного и образного значения.

4. Умение откликаться на индивидуально-авторский и общекультурный образ в художественном произведении.

5. Умение эмоционально реагировать на художественную деталь

6. Умения видеть и называть чувства, мысли и переживания героя.

7. Частичное освоение теоретико-литературных знаний.

8. Умение откликаться на «художественный приём».

3. Понимание художественного текста.

1. Адекватное, глубокое, целостное понимание текста на концептуальном и формальном уровнях.

2. Достаточно глубокое, адекватное понимание текста на концептуальном и частично на формальном уровнях.

3. Адекватное понимание смыслы текста с опорой на главное, но с упущением деталей.

4. Частичное понимание смысла с упущением важных деталей, недостаточное осмысление текста на уровне авторской идеи.

5. Неадекватное понимание или внеконцептуальное понимание или непонимание смысла текста.

4. Развитие творческого воображения. Литературное творчество и литературно-художественная деятельность.

1. Эмоциональное восприятие художественных явлений разной природы.

2. Создание собственных образов в предложенной ситуации.

3. Создание читательских ассоциаций (мыслительных, зрительных, слуховых).

4. Умение «домыслить» ситуацию произведения.

Критерии литературного развития проверяются экспериментально с помощью анкетирования, тестирования, срезов, литературных задач и других видов диагностики. Опытная проверка критериев литературного развития требует учёта многих показателей, обусловливаемых характером воспринимаемого произведения, индивидуальными и возрастными особенностями читателя, миром его духовных интересов, душевных переживаний, идеалов и ценностей. Учитываются не только показатели чтения, но и показатели других видов литературно-творческой деятельности. Покажем подробно на образцах входной, текущей и итоговой диагностики, как можно выявлять уровень литературного развития учащихся 5-8-х классов.

Выявление мотивации к чтению

Предлагаем несколько типов анкет.

Анкета № 1

1. Назовите 3 ваши самые любимые книги и их авторов.

2. Запишите названия прочитанных за последние 2–3 месяца книг и имена их авторов.

3. Назовите книгу, которая произвела на вас самое сильное впечатление.

4. Чем именно заинтересовала вас эта книга?

Анкета № 2

1. Нравится ли вам читать книги?

2. Какие художественные произведения вы предпочитаете? (Подчеркнуть.)

сказка
роман
повесть
очерк
былина
стихотворение
легенда
миф

3. Когда вы читаете книги? (Подчеркнуть).

В свободное время по желанию.

Когда необходимо подготовиться к уроку.

Когда требуют родители.

Анкета № 3

1. Сколько примерно книг ты прочитал по собственному желанию за последние 3 (1) месяца?

2. Почему ты стал их читать?

3. Читают ли вслух у тебя дома? Если нет, хорошо это или плохо?

4. Хотел бы ты вместе с родителями читать и обсуждать некоторые книги?

5. Рассказываешь ли ты кому-нибудь о прочитанном?

6. Как ты считаешь, твои сверстники много читают? Если нет, то почему?

7. Выбираешь ли ты книгу в качестве подарка, когда идёшь к друзьям на день рождения? Если нет, то почему? Если да, то почему?

Анализ анкеты № 3

Первый вопрос анкеты направлен на выявление интенсивности читательского интереса и степени его проявленности. Результаты обобщаются в таблице 1.

Таблица 1

Класс	***Прочитано книг на одного ученика в течение 3-х месяцев (количество книг)***	***Не прочитано ни одной книги в течение 3-х месяцев (% учеников)***
5		
6		
7		
8		

Второй вопрос направлен на выявление степени осознанности ребёнком своего читательского интереса и мотива чтения. Можно выделить следующие группы мотивов: **эмоциональный, развлекательный, познавательный, ориентирующийся на общепринятые нормы, прагматический, эстетический. Эмоциональный мотив** («интересно», «нравится», «хотелось прочитать», люблю читать»). **Развлекательный мотив** («было скучно», «нечего было делать», «нечем было заняться», «чтобы развлечься», «было плохое настроение»). **Познавательный мотив** («хотелось узнать что-то новое», «получить новые знания», «больше узнать о жизни, о людях, о мире»). **Мотив ориентации на общепринятые нормы** («задавали по программе», «заставили родители», «обязательно было нужно»). **Прагматический мотив** («все это читают», «было нужно», «большинство

друзей прочитали», «чтобы было, о чём разговаривать», «сказали, что это интересно», «чтобы тебя не считали глупым» и т.д.). **Эстетический мотив** («нравится, как написано», «люблю этого автора»). В процентном отношении результаты могут быть представлены в таблице (см. таблицу 2).

Таблица 2

Мотивы	***5 класс (%)***	***6 класс (%)***	***7класс (%)***	***8 класс (%)***
Эмоциональный				
Развлекательный				
Познавательный				
Ориентации на общепризнанные нормы				
Прагматический				
Эстетический				
Не выявлены				

Следующие вопросы анкеты направлены на выявление роли читательского интереса в коммуникативном пространстве подростков. Важна ли книга для маленького читателя настолько, что ему хочется о ней рассказать, её обсудить, переживать о прочитанном вместе с близкими людьми.

Таблица 3

Анализ ответов

Читают ли у вас дома вслух?	***5 класс***		***6 класс***		***7 класс***		***8 класс***	
	кол-во	***%***	***кол-во***	***%***	***кол-во***	***%***	***Кол-во***	***%***
Да								
Нет								
Иногда								
Не ответили								

Вопрос «если не читают, хорошо это или плохо, по-твоему?» содержит рефлексивный компонент.

Таблица 4

Анализ мнений

Хорошо или плохо, что у вас дома не читают вслух?	***5 класс***		***6 класс***		***7 класс***		***8 класс***	
	кол-во	***%***	***кол-во***	***%***	***кол-во***	***%***	***кол-во***	***%***
Считают, что хорошо								
Считают, что плохо								
Не знают								
Не ответили								

-

Таблица 5а

Анализ ответов

Хотел бы ты вместе с родителями читать некоторые книги?	***5 класс***		***6 класс***		***7 класс***		***8 класс***	
	кол-во	***%***	***кол-во***	***%***	***кол-во***	***%***	***кол-во***	***%***
Да								
Нет								
Не знаю								

Таблица 5б

Анализ ответов

Рассказываешь ли ты кому-либо о прочитанном?	***5 класс***		***6 класс***		***7 класс***		***8 класс***	
	кол-во	***%***	***кол-во***	***%***	***кол-во***	***%***	***кол-во***	***%***
Да								
Нет								
Иногда								

Шестой вопрос анкеты направлен на анализ и рефлексию читательского интереса сверстников.

Таблица 6

Анализ ответов

Как ты считаешь, твои сверстники много читают?	***5 класс***		***6 класс***		***7 класс***		***8 класс***	
	кол-во	***%***	***кол-во***	***%***	***кол-во***	***%***	***кол-во***	***%***
Да								
Нет								
Не знаю								
Не ответили								

Следующим этапом исследования является выявление системы ценностных ориентаций подростков в области художественной литературы. Характер современной социокультурной ситуации не исключает влияние на подростка подобных тенденций. В ходе анкетного опроса учащимся предлагается список произведений, репрезентирующих определённый круг ценностей. Предварительно должна быть предпринята специальная процедура по классификации указанных в списке произведений. На основе выполненной классификации выделяется система связей между произведениями, выявляющими те или иные ценностные ориентации читателей-подростков. В результате произведения могут разбиться на следующие группы:

– произведения, в которых центральными являются духовно-нравственные проблемы;

– произведения, ориентирующие на познание внутреннего мира героя;

– остросюжетная, приключенческая проза;

– детективы;

– военно-патриотическая проза;

– научно-фантастическая проза.

В каждую группу должны входить как программные, так и непрограммные произведения, относящиеся именно к этой группе. Перед учащимися ставится задача назвать 3 любимых прочитанных произведения из всего списка.

Результаты анкетирования позволят выделить произведения, наиболее интенсивно функционирующие в субкультуре подростка.

На следующем этапе диагностики можно предложить учащимся 6-х, 7-х, 8-х, 9-х классов перечень концептов: Милосердие, Свобода, Совесть, Добродетель, Порок, Патриотизм, Долг, Злодейство, Корысть, Зависть, Себялюбие, Честь, Богатство, Власть Школьникам необходимо расположить концепты в порядке по степени ценности и важности для себя; назвать произведения, в которых тот или иной концепт находит отражение. Цель эксперимента – через восприятие ценностей и антиценностей установить доминантные смыслы, присутствующие в сознании современного подростка и определяющие его отношение к окружающему миру, а также выявить степень осознанности, понимания, рефлексии ценностей и антиценностей, степень их увязывания с художественной литературой.

Критерии литературного развития для учащихся 5-х классов

I. Интерес к чтению.

1. Расширение круга чтения.

2. Потребность в чтении.

3. Личностно-смысловое отношение к чтению.

II. Адекватность литературного восприятия.

1. Активность и сила сопереживания прочитанному.

2. Осознание нравственных уроков художественного произведения.

3. Чуткость и отзывчивость на художественное слово, осознание его непосредственного и образного значения.

4. Умение откликаться на индивидуально-авторский и общекультурный образ в художественном произведении.

5. Умение эмоционально реагировать на художественную деталь

6. Умения видеть и называть чувства, мысли и переживания героя.

7. Частичное освоение теоретико-литературных знаний.

8. Умение откликаться на «художественный приём».

III. Развитие творческого воображения. Литературное творчество и литературно-художественная деятельность.

1. Эмоциональное восприятие художественных явлений разной природы.

2. Создание собственных образов в предложенной ситуации.

3. Создание читательских ассоциаций (мыслительных, зрительных, слуховых).

4. Умение «домыслить» ситуацию произведения.

Входная диагностика для учащихся 5-х классов

Входная диагностика может проводиться при помощи анкетирования, методов психологической диагностики и выполнения различного рода литературных и творческих заданий. Особенно пристальное внимание входной диагностике необходимо уделять в 5-м классе, т.к. важно выяснить уровень общего развития ребёнка с точки зрения его готовности к восприятию и пониманию литературы как искусства слова. С этой целью можно применять прежде всего анкетирование и письменные работы разного характера.

Входная диагностика по эталонному тексту
(рассказ В. Астафьева «Белогрудка»)

1. Активность и сила сопереживания прочитанному.

Какие эпизоды произвели на вас наиболее сильное впечатление?

Что вас заставило переживать в этом произведении?

2. Понимание авторской позиции.

Какие чувства испытывает автор?

3. Осознание нравственных уроков произведения.

Какие заветные мысли хотел передать нам автор своим произведением?

4. Наличие первоначальных навыков анализа художественного произведения.

Какие эпизоды показались особенно важными?

Какие слова, выражения запомнились?

Какие образы показались интересными?

Придумайте своё название рассказу.

Нарисуйте обложку к этому рассказу.

Определяем уровень развития эмоциональной сферы, воображения, ассоциативного фонда, эмпатийности.

1. Потребность выразить чувство, представление, мысль в слове.

Что рассказала тебе музыка?

Представь себя деревом, цветком, камнем, птицей, животным. Опиши свои ощущения.

Расскажи о самом грустном или о самом радостном событии в твоей жизни.

2. Потребность образной конкретизации слова.

«Что на что похоже…»

На что может быть похожа капелька росы на лепестке цветка?

Кузнечик, стрекочущий в траве?

Набухшие почки на деревьях ранней весной?

3. Эмоциональная чуткость к слову, интонации.

Вставь пропущенные эпитеты, сравнения…

Попробуй восстановить нарушенный ритм стихов…

Что ты слышишь, читая эти строки? Что помогает тебе это услышать?

Раскрась стихи. Какие слова помогли тебе выбрать краски?

Восстанови рифму…

4. Целостное отношение к литературному произведению.

Догадайся, как поэт озаглавил своё стихотворение.

Назови произведение, из которого взят отрывок.

Озаглавь отрывок из произведения.

Попробуй кратко, в одном предложении пересказать текст: «Эта сказка о том, как…»

С каким видом искусства можно сравнить этот отрывок?

Придумай название к рассказу.

Выявляем уровень литературного развития

1. Круг чтения.

Назови 3 последние прочитанные книги и их авторов.

Назови любимую книгу и её автора.

Какие книги тебе нравится читать (о природе, о животных и т.д.)?

2. Активность оценки прочитанного.

Посоветуй прочитать понравившуюся тебе книгу так, чтобы её захотелось прочитать другому.

3. Объём теоретических знаний и умение их применять.

Найди в предложенном отрывке эпитеты, сравнения, олицетворения,

Расшифруй метафору.

Назови жанр произведения (сказка, загадка, пословица, басня, рассказ).

Определи род литературы (эпос, лирика, драма).

Чем отличаются стихи от прозы?

Придумай образное сравнение к слову (ландыш, заря, тучка).

4. Развитие разных сторон читательского восприятия.

Какие из известных тебе произведений рассказывают о нечуткости к близкому человеку, об искуплении вины, о возмездии? Какие – о трогательном внимании к близким людям?

5. Умение анализировать художественное произведение.

Анализ эпизода. Прочитай отрывок из текста и ответь на вопросы.

6. Литературно-творческая деятельность.

Опиши состояние радости, не употребляя этого слова…

Опиши тишину, не употребляя слова «тихо»…

Опиши звуки осеннего леса.

Попробуй в одной строчке передать шум моря.

Опиши обложку к любимой книге.

Напиши сочинение на тему «Мой друг из книги».

7. Потребность самовыражения через литературно-творческую деятельность.

Хочется ли вам быть автором своего собственного сочинения?

Да

Нет

Не всегда

Что вы больше всего любите сочинять?

Письмо

Эпилог

Сказку

Киносценарий

Стихотворение

Рассказ

Другие жанры

Критерии литературного развития учащихся 6 класса

I. Интерес к чтению.

1. Расширение круга чтения.

2. Потребность в чтении.

3. Личностно-смысловое отношение к чтению.

II. Адекватность литературного восприятия.

1. Активность эмоционального впечатления. Эмоциональная реакция на форму художественного произведения.

2. Осознание и освоение этико-гуманистической информации текста.

3. Осознание смыслового наполнения индивидуально-авторского и общекультурного образа в контексте художественного целого.

4. Умение прочесть переносное значение художественной детали и увидеть её роль в создании образа.

5. Умение увидеть динамику внутреннего состояния и чувств героя, осознать смысл этого.

6. Частичное освоение теоретико-литературных знаний как инструмента анализа текста.

7. Умение видеть (находить) «художественный приём».

III. Развитие творческого воображения. Литературное творчество и литературно-художественная деятельность.

1. Эмоционально-эстетическое восприятие художественных явлений разной природы.

2. Подвижность и оригинальность создания читательских образов и ассоциаций.

3. Активность самовыражения через литературно-творческую деятельность.

Входная диагностика для учащихся 6-х классов

Прочитайте этот отрывок. Какое время года описывает писатель? Что помогает вам это понять?

Сухой лист трепетал на ветках и, опадая, крутился в воздухе, устилая колею пёстрым ковром…Чем глубже в лес, тишина становилась торжественнее, краски разнообразнее. Казалось, лес, умирая, задумался и смотрел в бледное небо безнадёжным взором, прислушиваясь, как соки деревьев текут всё медленнее, как умирают листья и вянет трава. Тишину оттенял временами треск сухой ветки под ногами пугливого зверька.

Как называется такое описание в художественном произведении?

Прочитайте этот отрывок. Что вы можете сказать о характере этого человека? Что помогло вам это сделать?

Бабушка, по воспитанию была старого века…. Высокая, не полная и не сухощавая, но живая и не старушка, а лет около пятидесяти женщина, с чёрными, живыми глазами и такой доброй и грациозной улыбкой, что когда и рассердится и засверкает гроза в глазах, так за этой грозой опять видно чистое небо.

Как называется такое описание в художественном произведении?

Прочитайте этот отрывок. Что вы можете сказать о человеке, который здесь живёт? Что помогло вам это понять?

На бюро лежало множество всякой всячины: куча исписанных мелко бумажек, накрытых позеленевшим прессом с яичком наверху, лимон, весь высохший, кусочек сургучика, кусочек где-то поднятой тряпки, зубочистка, совершенно пожелтевшая…

Что помогает автору создать образ героя?

ВНИМАНИЕ! ВО ВСЕХ ЭТИХ ОТРЫВКАХ ИСПОЛЬЗУЕТСЯ ОДИН И ТОТ ЖЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПРИЁМ. ВСПОМНИ, КАК ОН НАЗЫВАЕТСЯ.

Выполните письменное задание. Придумай и опиши памятник своему любимому герою. Обязательно опиши место, где он должен быть воздвигнут, что его должно окружать. В памятнике следует подчеркнуть какую-то существенную подробность (вы уже вспомнили, как называется эта подробность в художественном произведении?): например, Герда должна быть босиком… и др.

Объясните свой выбор.

Прочитай и сравни данные отрывки:

1. Начальник экспедиции посмотрел на далёкое Солнце, светящееся сейчас и на Земле. Солнце – вечную надежду человека ещё с доисторического его прозябания среди беспощадной природы. Солнце – олицетворение свежей силы разума, разгоняющего мрак и чудовищ ночи. И радостная искра надежды стала его спутником на остаток странствия.

2. Солнце – центральное светило планетной системы. Оно имеет шарообразную форму и состоит из раскалённых, а потому ярко светящихся газов. Свет и тепло, получаемые от солнца, обеспечивают жизнь на земле. Масса его в 332 тысячи раз больше массы земли, а диаметр в 109 раз больше земного.

3. Знать, солнышко утомлено:
   За горы прячется оно;
   Луч погашает за лучом
   И, алым тонким облачком
   Задёрнув лик усталый свой,
   Уйти готово на покой.

4. Старик и говорит: «Идти разве в гости к зятю». Пошёл к солнышку, вот и пришёл. Солнышко говорит: «Чем тебя потчевать?» «Я ничего не хочу». Солнышко сказало жене, чтоб настряпала оладьев. Вот жена настряпала. Солнышко уселось среди полу, жена поставила на него сковородку – и оладьи сжарились. Накормили старика.

Во всех отрывках речь идёт об одном и том же предмете. Но чем всё-таки различаются эти отрывки?

Какие из них принадлежат художественной литературе, а какие представляют научную статью? Что вам помогло это понять?

В каких отрывках ты представляешь солнце как художественный образ, а в каких ты узнаёшь информацию о нём?

Итак, что же такое художественный образ? Попробуй дать своё определение.

Что нужно иметь писателю, чтобы создать яркий и запоминающийся художественный образ?

И что нужно иметь читателю, чтобы увидеть его в произведении, почувствовать и понять?

Критерии литературного развития учащихся 7 класса

I. Интерес к чтению.

1. Направленное расширение круга чтения.

2. Потребность в чтении.

3. Мотивированный выбор книги с точки зрения личностно-смыслового отношения к чтению.

II. Адекватность литературного восприятия.

1. Активность и адекватность эмоционально-эстетического впечатления.

2. Осознание и освоение этико-гуманистической информации текста в структуре художественного целого.

3. Осознание и освоение смыслового наполнения индивидуально-авторского и общекультурного образа в контексте художественного целого.

4. Умение определить идейно-смысловую нагрузку художественной детали в целостном смысле художественного произведения.

5. Умение «читать» и понимать мысли и чувства героя, мотивировать его поступки и поведение.

III. Развитие творческого воображения. Литературное творчество и литературно-художественная деятельность.

1. Осознанный перенос литературных знаний и умений в ситуацию литературно-творческой деятельности.

2. Оригинальность и продуктивность создания читательских образов и ассоциаций в предложенном индивидуально-творческом контексте.

Входная диагностика для учащихся 7-х классов

1. Символизация.

Нарисуй символ героя твоей любимой книги.

2. Способности к литературно-творческой деятельности.

Напиши правдивую коротенькую историю на тему «Рождество». Это может быть и сказка, и рассказ. Включи следующие слова: поступок, выбор, воля, судьба, неизбежность, стремление, мечта, реальность.

3. Теория литературы.

При помощи чего создается художественный образ?

Расшифруй!

В ушах оглохших пароходов
Горели серьги якорей.

На кустах растут разрывы
Облетелых туч. У сада
Полон рот сырой крапивы
Это запах гроз и кладов.

Ходит плавно – будто лебедушка;
Смотрит сладко – как голубушка;
Молвит слово – соловей поет…

Определить род и жанр.

Предлагаются отрывки из былины, сказки, лирического стихотворения, драматического произведения.

Назвать автора произведения

Предлагаются отрывки из разных произведений.

Критерии литературного развития учащихся 8 класса

I. Интерес к чтению.

1. Направленное расширение круга читательских приоритетов.

2. Мотивированный выбор книги с точки зрения ценностно-смыслового общения с художественным миром.

II. Адекватность литературного восприятия.

1. Адекватность эмоционально-эстетических впечатлений.

2. Освоение этико-гуманистической информации текста на ценностно-смысловом уровне.

3. Умение выделить ведущий эстетический признак художественного обобщения.

4. Понимание ценностно-эстетического значения художественного образа.

5. Умение видеть связь художественной детали с другими деталями и объединять их в контексте общего смысла произведения.

6. Умение прочитать знаковое, художественное содержание детали.

7. Понимание сложности и противоречивости внутреннего мира героя.

III. Развитие творческого воображения. Литературное творчество и литературно-художественная деятельность.

1. Активность осознанного переноса литературных знаний и умений в ситуацию литературно-творческой деятельности.

2. Оригинальность создания читательских образов и ассоциаций в предложенном индивидуально-творческом и общекультурном контекстах.

Входная диагностика для учащихся 8-х классов

1. Назвать произведение, его автора, способ изображения действительности, характерные художественные приемы.

Предлагаются отрывки из произведений: «Тарас Бульба» Н.В. Гоголя (описание интерьера); «Телеграмма» К.Г. Паустовского (пейзаж); «Ангелочек» Л. Андреева (портрет); «Бежин луг» И.С. Тургенева (пейзаж); «Детство» Л.Н. Толстого (внутренний монолог героя).

2. Теория литературы.

Назвать теоретико-литературное понятие по данному определению.

А). Стилистическая фигура, основанная на резком противопоставлении… (антитеза).

Б). Скрытое сравнение; перенесение свойств, значений с одного предмета (явления) на другое по принципу сходства или контраста …(метафора).

В). Одушевление (очеловечивание) неживого… (олицетворение).

Г). Краткое изречение, обобщенная мысль, выраженная в лаконичной, художественно заостренной форме… (афоризм)

Д). Определение, носящее красочный, качественный характер… (эпитет).

Определить, какой художественный прием использовал автор в приведенном отрывке.

Предлагаются отрывки из произведений А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, И.С. Тургенева, М. Цветаевой, Б. Пастернака.

Определить жанр произведения:

М.Ю. Лермонтов «Мцыри» (поэма);

А. Грин «Алые паруса» (феерия);

А. Платонов «Неизвестный цветок» (сказка-быль);

И.С. Тургенев «Памяти Ю. Вревской» (стихотворение в прозе»);

М. Горький «Детство» (повесть);

А. Куприн «Чудесный доктор» (рождественский рассказ)

3. Символизация.

Назвать символ, предложенный на рисунке, передать, какой смысл он воплощает:

огненное сердце, каменное сердце, слепое сердце, цветок, тающий ангелочек, соловей, алые паруса.

4. Литературное творчество.

Дописать текст по предложенному началу:

«Я иду по лабиринту. Как я в нем оказался, не знаю. Мне холодно и страшно. Кругом тишина. И вдруг…»

«На землю спускалась ночь. Деревья таяли в полумраке. На небе загорались новые звезды. По дороге, уходящей за горизонт, медленно шел странник. Он…»

«Где-то плачет ребенок… Где-то горят деревья… Где-то, кто-то проливает чужую кровь…»

Определение уровня литературного развития учащихся 5 класса по критериям (текущая диагностика)

Выявление направленности читательских интересов.

1. Назовите три самые любимые свои книги и их авторов.
2. Назовите последнюю прочитанную вами книгу и её автора.
3. Является ли чтение книг для вас любимым (интересным, неинтересным, бесполезным, обязательным) занятием.
4. Любите ли вы читать про себя или предпочитаете слушать чтение вслух?
5. Кем из героев книг вы любите себя представлять?
6. Назовите самое запомнившееся вам стихотворение и его автора.
7. Назовите стихотворения, которые вы можете прочитать наизусть.
8. Какие стихотворения вы предпочитаете:

а) о природе;

б) о животных;

в) о переживаниях человека;

г) раздумья о чём-либо;

д) об исторических событиях;

е) не читаю стихов.

Выявление читательских переживаний.

1. Каким настроением проникнуто произведение?

2. Какие эпизоды произвели на вас наиболее сильное впечатление?

3. Какие чувства испытывает автор?

4. Какие страницы вам хотелось бы перечитать? Почему?

5. Какое чувство возникло у вас после чтения стихотворения?

6. Выделите те слова и выражения, которые вызывают у вас возникновение именно данного чувства?

7. В каком настроении находится автор стихотворения?

8. Испытывали ли вы что-нибудь подобное?

Выявление уровня понимания художественного произведения.

1. Какие свои заветные мысли хотел передать нам автор своим произведением?

2. Объясните смысл названия рассказа (сказки, повести, поэмы, стихотворения).

3. Какие эпизоды вам кажутся наиболее важными?

4. Подчеркните те слова и выражения, которые вы считаете особенно важными. Мотивируйте их выбор.

5. Какие детали помогают глубже понять чувства, мысли, поступки героев?

6. Придумайте своё название рассказа (сказки, повести, поэмы, стихотворения).

7. Нарисуйте обложку к данному рассказу (сказке, повести, поэме).

Чуткость и отзывчивость на художественное слово, осознание его образности.

1. Выделите слова и выражения, которые вызывают у вас данное чувство или настроение.

2. Какие ассоциации возникают у вас в связи с данным словом, выражением?

3. Что вы слышите, читая строки…?

4. Если бы вы рисовали иллюстрацию к этому эпизоду (стихотворению), какие цвета стали бы в ней преобладающими?

5. Продолжи предложения образными сравнениями:

почки на деревьях ранней весной похожи на…;

крыши домов, заваленные снегом, похожи на…;

утренняя капля росы похожа на…

6. Что вы представляете, когда читаете эти строчки?

Вот луч, покатясь с паутины, залёг
В крапиве, но кажется это ненадолго,
И миг недалёк, как его уголёк
В кустах разожжётся и выдует радугу.

Способности к литературно-творческой деятельности.

1. Представь себе, что ты превратился в любое растение (травка, цветок, дерево). Опиши своё состояние в маленьком рассказе.

2. Представь себя любым предметом (карандаш, лист бумаги, ложка, будильник и т.д.). Придумай интересную историю, которая с тобой произошла.

3. «Камера воображения». Придумать и описать несколько кадров по заданному эпизоду.

4. Описать явление приближения грозы, используя цвета и звуки.

5. Придумать эпилог к рассказу.

Выявление уровня творческого воображения.

1. Читается отрывок из незнакомого учащимся художественного произведения. Чтение останавливается на самом интересном месте, предлагается письменно решить задачу, как будут развиваться события дальше.

2. Представьте и опишите, как выглядит герой в конкретной ситуации.

3. Представьте и опишите место действия.

4. Читается стихотворение. Учащимся предлагается нарисовать мысленно возникшую в воображении картину и дать ей название.

Зашелестела тонкая трава
Струёю тёмной побежала –
И вдруг взвилась и смотрит цифра 2
Как волосок трепещет жало.

Выявление уровня читательской культуры.

1. Определить, к какому роду литературы относится прочитанное произведение.

2. Придумать образные сравнения к словам: ландыш, облачко, кузнечик.

3. Расшифровать метафоры:

Небо дремлет,
Зарывшись
В серебряный лес хризантем.

И зари вишнёвый клей
Застывает в виде сгустка.

4. Что вы представляете, читая эти строки? Какой художественный приём использует автор?

Июль, таскающий в одёже
Пух одуванчиков, лопух,
Июль, домой сквозь окна вхожий,
Всё громче говорящий вслух.
Степной, нечёсаный растрёпа…

5. Прочитайте стихотворение И.А. Бунина «Восход луны»:

В чаще шорох потаённый,
Дуновение тепла
Тополь, сверху озарённый,
Перед домом вознесённый,
Весь из жидкого стекла.
В чащу тёмную глядится
Круг зеркально-золотой.
Весь трепещет и струится
Стекловидною водой.

Если бы вам нужно было нарисовать к этому стихотворению картинку, какие краски вы бы выбрали? Какие слова из стихотворения подсказали вам выбор цветов?

Попытайтесь озвучить эту картинку. Что вы слышите? Какие слова помогли вам это услышать?

Выявление умения анализировать лирическое произведение.

1. Какое чувство возникло у вас после чтения стихотворения?

2. Выделите те слова и выражения, которые определили, на ваш взгляд, возникновение именно данного чувства.

3. Объясните, как вы понимаете слова…, выражения…

4. Какие ассоциации возникают у вас в связи с выражением…

5. Что вы слышите, читая строки …

6. Какие образы возникают в вашем воображении?

7. Чем неожиданно это стихотворение для вас?

8. Что открыл для вас автор?

9. Если бы вы рисовали иллюстрацию к этому стихотворению, какие бы цвета стали в ней преобладающими?

10. Нарисуйте иллюстрацию к этому стихотворению.

В 6-м, 7-м и 8-м классах в процессе проведения текущей диагностики используются задания на выявление уровня развития читательских аналитических, герменевтических и рефлексивных умений школьников.

1.

– развитое воссоздающее воображение, способность к дорисовке целостного образа на основе отдельных художественных деталей;

– восприятие и понимание переносного значения слов;

– восприятие и понимание значения других тропов;

– способность видеть необычные художественные образы и постигать их смысл в контексте художественного целого;

– осознание эстетического значения художественного образа;

– осознание ценностного смысла художественного образа;

– виденье разных способов создания художественных образов в тексте;

– умение видеть художественную деталь; понимать ее роль в тексте;

– осознавать смысл художественной детали в контексте общего смысла произведения.

Задания на выявление данных умений.

Какие образы произвели впечатление? Какие запомнились? Найдите наиболее значимые с вашей точки зрения художественные образы. Объясните их смысл. Как вы понимаете фразу, выражение? Какой образ является особенно важным с точки зрения выражения основного смысла произведения? В чем оригинальность этого образа? В чем символическое значение данного художественного образа? Какая художественная деталь помогает понять смысл (значение)…? Объясните смысл художественной детали…и т.д.

2.

– сопереживание героям произведения;

– умение выделить и назвать чувства, переживания героев;

– умение понимать и мотивировать поступки героев в связи с их мыслями, чувствами, переживаниями;

– понимание особенностей внутреннего мира героев, движение их чувств;

– умение находить в тексте знаки, характеризующие поведение, характер, внутреннее состояние героя.

Задания на выявление данных умений.

Какой из героев произвел наиболее сильное впечатление? Почему?

Кто является главным героем этого произведения? Найдите словесный портрет героя. Что автору всего важнее в его облике? Какую роль в раскрытии характера героя играет эпизод…? Как показывает писатель, что происходит в душе героя? Каким вы представляете себе героя (героиню)? Какая ситуация в судьбе героя, на ваш взгляд, является наиболее значимой? Как характеризует героя его речь? Какими словами вы бы оценили поведение (поступок) героя? Охарактеризуйте внутреннее состояние героя по ремаркам, сопровождающим его речь. Как портрет героя помогает понять его внутренний мир? Какая художественная деталь во внешнем облике героя раскрывает особенности его внутреннего мира? Как помогает понять героя мир его вещей?

3.

– виденье авторской позиции в художественном произведении, осознание и понимание ее смысла;

– умение находить и выделять разные средства выражения этико-гуманистической информации в тексте (рефлексия автора, героя, эпизод, художественный образ, речь персонажей, лирические отступления и др.);

– осознание ценностного смысла авторской точки зрения;

– освоение и использование лексики этического содержания.

Задания на выявления данных умений.

Какие мысли автора произвели впечатления? Какие авторские уроки запомнились? Насколько важны выделенные вами мысли автора? В чем смысл сказанного автором, героем? В чем современность мыслей автора? Чем они могут нам помочь сегодня? Найдите и выделите в тексте то, что выражает важные для автора мысли. Что хотел сказать автор названием своего произведения? В чем смысл эпиграфа, и как он соотносится с

произведением? Выделите ключевые слова, помогающие понять точку зрения автора (раскрывающие смысл написанного).

Однако для того чтобы можно было оценить динамику литературного развития учащихся, все-таки считаем необходимым специальный выбор текстовых материалов, пригодных для итоговой и контрольной диагностики. В этих целях мы использовали «эталонный текст» [2]. Такой текст должен соответствовать определенным требованиям:

– быть высокохудожественным;

– неизучаемым по программе;

– внешне простым, но внутренне сложным;

– небольшим по объему.

Кроме этого, выбранный нами эталонный текст должен был отвечать нашим критериям развития, т.е. иметь яркую, интересную и образную природу, содержать глубокую этико-гуманистическую информацию.

Разумеется, выявление результатов не может ограничиться одним текстом. Текстов, предъявляемых одним и тем же учащимся должно быть несколько, т.к. при работе одного читателя с разными текстами могут быть получены разные результаты. Кроме того, на каждом этапе литературного развития должен быть свой текст. Необходимо учитывать возраст читателей, уровень их общего и литературного развития. Показатели, полученные в результате такой диагностики, позволяют проследить динамику литературного развития учащихся в процессе обучения.

Важнейшим показателем литературного развития школьника является адекватность и глубина понимания читателем-школьником художественного текста. Исследование уровня понимания может стать для учителя самостоятельной проблемой. Поэтому мы предлагаем мини-модель диагностики понимания художественного текста, которая может быть использована с некоторыми поправками на любом этапе литературного образования и развития.

Таблица 7

Уровни и критерии понимания текста

№	Уровни понимания текста	Критерии понимания
1	Оптимальный	Адекватное, глубокое, целостное понимание текста на концептуальном и формальном уровнях.
2	Высокий	Достаточно глубокое, адекватное понимание текста на концептуальном и частично на формальном уровнях.
3	Достаточный	Адекватное понимание смыслы текста с опорой на главное, но с упущением деталей.
4	Удовлетворительный	Частичное понимание смысла с упущением важных деталей, недостаточное осмысление текста на уровне авторской идеи.
5	Низкий	Неадекватное понимание или внеконцептуальное понимание или непонимание смысла текста.

Таблица 8

Показатели понимания текста

Уровень понимания	Показатели
Оптимальный	Адекватное восприятие текста его эмоциональному миру. Понимание эмоционального тона художественного произведения (адекватная реакция на прочитанное). Глубина понимания идейного смысла произведения и полнота его передачи. Понимание ценностного смысла и эстетического значения формы художественного произведения. Понимание прямо невыраженного смысла (подтекст). Осознание причинно-следственных отношений в тексте. Глубокое понимание, объяснение и анализ поступков героев, мотивов их поведения. Эмпатическое понимание: уважение автора, ощущение контакта с ним, сопереживание чувствам, мыслям, оценкам автора. Своя, но адекватная оценка авторской точки зрения. Богатство и разнообразие эмотивной лексики.
Высокий	Адекватная реакция на прочитанное. Эмпатическое отношение к тексту. Глубокое понимание идейного смысла прочитанного. Эстетическое видение формы художественного произведения и умение открыть смысл художественного приёма (антитеза, метафора, символ и др.). Понимание смысла подтекстовой информации. Умение объяснить причинно-следственные связи в тексте. Понимание поступков героев. Умение дать оценку прочитанному. Наличие эмпатического понимания. Эмоциональный контакт с автором. Восприятие его мыслей и чувств в аспекте личностного переживания. Использование эмотивных языковых средств.

Уровень понимания	Показатели
достаточный	Адекватная реакция на прочитанное. Понимание текста на уровне главной мысли. Умение передать смысл читаемого в целом. Недостаточное понимание ценностно-смыслового значения формы художественного произведения. Упущение отдельных деталей, подробностей. Частичное понимание подтекста. Частичное понимание причинно-следственных связей. Умение объяснить поступки героев. Наличие ценностных суждений по поводу прочитанного. Частичное эмпатическое понимание текста. Частичное сопереживание мыслям, чувствам и оценкам автора. Наличие в высказывании эмотивных выражений.
удовлетворительный	Частичное, фрагментарное понимание текста на уровне отдельных суждений. Умение воспроизвести фактическую информацию (слова, фразы, сюжет). Установление главной мысли текста Частичное узнавание жанра, элементов структуры, отдельных художественных приёмов. Выделение отдельных художественных образов, но неполное их смысловое наполнение. Неумение выйти на смысл. Непонимание подтекстовой информации. Частичное истолкование поступков героев. Неполное осознание роли автора в произведении и нечёткая трактовка авторской идеи. Формальное (логическое) понимание текста. Низкий уровень эмпатического понимания текста. Восприятие с опорой на логику. Отсутствие в высказывании эмотивных языковых средств.
Низкий	Неадекватная реакция на прочитанное. Непонимание эмоционального тона произведения. Непонимание смысла ни на уровне целого (тема, идея, проблематика), ни на уровне частей (форма художественного произведения). Игнорирование художественной формы. Непонимание ценностно-смыслового значения художественных образов. Неадекватная оценка поступков героев или непонимание их. Ложная интерпретация или непонимание авторской позиции. Полное отсутствие эмоционального контакта с автором.

Все возможные задания, которые учитель предлагает учащимся после чтения текста делятся по степени сложности на три уровня. Первый уровень сложности – это уровень автора (авторской позиции, авторской точки зрения, авторской идеи, авторского горизонта). Второй уровень сложности – это уровень формы художественного произведения – эстетический уровень (композиция, система образов, выразительный и изобразительный мир

художественного произведения, приёмы, художественные детали, особенности языка). Третий уровень сложности – уровень содержания текста (тема, идея, проблематика, сюжет). В заданиях по тексту необходимо объединять все три уровня. Если учащийся справился со всеми заданиями, учитывающими три уровня, значит, у него – 1 или 2 уровень понимания текста (оптимальный или высокий).

Предлагаем три уровня общих заданий по тексту. Их можно варьировать, смешивать, объединять. В каждом из вариантов должны присутствовать все три уровня заданий по степени сложности.

1 уровень сложности

1. Порекомендуй книгу для чтения другому, объясни, почему ты это делаешь.

2. Что хотел сказать автор этим произведением?

3. Объясняет ли нам автор, почему он об этом пишет? Как он это делает?

4. Какие взгляды развивает автор?

5. Какие суждения автора особенно важны?

6. Скажи несколько слов об авторе.

7. Спроси автора.

8. В чём ценность авторской мысли?

9. Встречали ли похожие суждения в других произведениях? В каких?

10. Оцени авторскую идею.

11. О чём умалчивает автор?

12. Сформулируйте невыраженную словами авторскую мысль (точку зрения).

13. В чём смысл сказанного автором?

14. В чём актуальность авторских мыслей?

15. В чём вы согласны и в чём не согласны с автором?

16. О чём хотелось бы поспорить с автором?

2 уровень сложности

1. Выделите наиболее важные проблемы.

2. Какие образы являются наиболее важными для понимания идеи произведения?

3. Какие события являются решающими (для развития действия, для судьбы героев, для оценки действий героев, их поступков)?

4. Как изменяется персонаж?

5. Установите причинно-следственные связи и отношения в тексте (Почему…?).

6. Кратко сформулируйте основную мысль произведения.

7. Поясните основную мысль примерами из текста.

8. Дайте тексту своё заглавие.

9. Найдите наиболее значимые художественные детали, объясните их смысл в тексте.

10. Выделите наиболее значимые художественные образы, поясните их важность.

11. Какие художественные образы (детали) помогают понять смысл (произведения, отрывка, эпизода и т.д.)?

3 уровень сложности (уровень узнавания и констатации – фактический)

1. Назови главных и второстепенных героев.

2. С чего начинается сюжет?

3. С какой проблемой сталкивается герой?

4. Как герой решает проблему?

5. Какими выразительными средствами пользуется герой?

6. Определи жанр произведения.

7. Что знакомо вам в данном тексте?

8. Что воображали, когда читали текст?

9. Всё ли вам понятно в данном тексте?

10. Какие слова, выражения остались непонятными?

11. Сформулируйте главную мысль.

12. Перечислите основные события в их последовательности.

13. Что произвело на вас наиболее сильное впечатлении (слова, мысли, образы и др.)?

14. Найди и объясни смысл (слова, фразы, художественной детали, подробности, образа и т.д.).

Дополнительные задания:

1. Задайте три (один) вопроса собеседнику, чтобы он раскрыл смысл произведения. Как бы вы сами его определили?

2. Как изменяется настроение героев? Почему это происходит?

3. Что помогло герою преодолеть трудности?

4. Какие ценности провозглашает герой?

5. Какие отношения утверждаются героем?

6. Какие человеческие качества, достойные уважения, показаны в рассказе?

7. Каковы причины столкновения героев?

8. Какие черты поколения изображены в рассказе?

9. Какими способами создаётся (трагическая, лирическая, комическая) ситуация?

10. В чём многозначность названия произведения?

11. Как пейзаж помогает понять чувства (настроение, состояние, характер) героя?

Итоговая диагностика по критериям литературного развития

Методика «Эталонный текст»

Для того чтобы можно было оценить динамику развития читательской деятельности учащихся, все-таки считаем необходимым специальный выбор текстовых материалов, пригодных для итоговой и контрольной диагностики. В этих целях можно использовать «эталонный текст» [2]. Такой текст должен соответствовать определенным требованиям:

– быть высокохудожественным;

– неизучаемым в школе;

– внешне простым, но внутренне сложным;

– небольшим по объему.

Можно предложить несколько таких текстов для проведения диагностики в средних классах: рассказ Ю. Коваля «Вода с закрытыми глазами», сказки И. Зиедониса «Белая сказка» и «Синяя сказка», рассказы К.Г. Паустовского, например, «Уснувший мальчик», рассказ Ф. Искандера «Рассказы о море», рассказ А. Грина «Пропавшее солнце». Вопросы, предлагаемые учащимся по эталонному тексту, должны быть направлены на то, чтобы выявить, как учащиеся восприняли текст, как самостоятельно поняли прочитанное, увидели ли основные смысловые вехи, обратили ли внимание на образные средства текстопостроения, адекватно ли поняли переживания героев, автора, обратили ли внимание на авторские оценки в тексте, его основные мысли и заветы.

Разумеется, отслеживание результатов не может ограничиться одним текстом. Текстов, предъявляемых одним и тем же учащимся, должно быть несколько, т.к. при работе одного читателя с разными текстами могут быть получены разные результаты. Кроме того, при выборе текста необходимо учитывать возраст читателей и их литературную подготовку. Показатели, полученные в результате обследования, должны позволить проследить динамику литературного развития учащихся в процессе обучения.

И. Зиедонис «Синяя сказка»

5 класс

Наличие и активность эмпатийности и эмоционально-эстетических оценок.

1. Что произвело наиболее сильное впечатление? Какие картины, образы?

2. Что хочется понять?

Уровень освоения этико-гуманистической информации.

1. Какие мысли хотел донести до нас автор своей сказкой? В чём важность этих мыслей?

2. Найдите строчки, в которых автор выражает свои мысли.

Уровень осознания и понимания языка художественных образов.

1. Можно ли синий цвет в этой сказке считать образом-символом? Почему?

2. Почему автор выбирает именно образ коня?

Уровень рефлексии.

1. Как вы объясните строчку «увидеть Синего Коня очень трудно». Кому трудно?

2. Почему автор говорит, что «конь подпускает только некоторых поэтов»? Как вы думаете, каких «некоторых»?

3. Подумайте над последними строчками. В чём смысл вопроса автора? Что подразумевается под образом синего овса?

Ф. Искандер «Рассказ о море»

6 класс

1. Чтение рассказа Ф. Искандера «Рассказ о море». Остановиться на фразе: «Не буду», – охотно ответил я. Мне хотелось ему угодить». **Задание: дописать конец рассказа.** Используем приём «дописывание». Цель этого приёма – проверка умения адекватного понимания авторского замысла; включённость в текст или произвольность его толкования.

2. Дочитать рассказ до конца.

– С каким настроением вы закончили чтение рассказа?

– Как вы понимаете фразы: «Мы с морем поняли друг друга», «Море возвращало силу, отнятую страхом»…

– В чём смысл такого финала рассказа?

– В чём смысл «простого» названия рассказа? Почему автор именно так называет свой рассказ?

3. Придумайте сравнения, вспоминая текст рассказа: море, как…

4. Какую роль в тексте играет эпизод описания крепости?

5. Если бы вам дали задание составить киносценарий по рассказу, какой эпизод вы бы выбрали? Почему? На что вы обратили бы внимание зрителя? Дайте название отснятому вами кадру.

К.Г. Паустовский «Уснувший мальчик»

7 класс

Активность эмоционально-эстетических оценок литературных явлений, наличие готовности к пониманию.

1. Что произвело наиболее сильное впечатление? Какие картины, образы запомнились? Что осталось непонятным? Что хочется понять?

2. Какие мысли автора обратили на себя внимание?

Уровень освоения этико-гуманистической информации текста.

1. Какие мысли автора показались вам особенно значительными, важными? В чём их современность?

2. Назовите запомнившиеся эпизоды, образы, художественные детали, которые передают авторские уроки?

Уровень осознания и понимания языка художественных образов.

1. Какой образ показался вам особенно важным и почему?

2. Есть ли в рассказе образы, имеющие символическое значение? Какие? Объясните их смысл.

3. Какие образы показались вам оригинальными? В чём их оригинальность?

Уровень рефлексии на различные средства текстопостроения и понимание их роли в построении смысла произведения.

1. Какую роль в тексте играет портрет Леонтия Назаровича? Какие детали портрета помогают понять этот образ?

2. Какую роль в тексте играет описание пейзажа, нарисованного художником Борисовым-Мусатовым? Как это описание соотносится с описанием надгробия художнику?

3. Какую роль играет в рассказе эпизод, повествующий о голландском рыбачьем посёлке?

4. Почему в одном рассказе соединены столь разные эпизоды: разрушение усадьбы Поленова, могила Борисова-Мусатова, случай в рыбачьем посёлке, история о гробнице Рафаэля в Риме?

5. В чём смысл названия рассказа?

А. Грин «Пропавшее солнце»

8 класс

Активность эмоционально-эстетических оценок литературных явлений, наличие готовности к пониманию.

1. Какие чувства испытали после прочтения рассказа?

2. Что произвело наиболее сильное впечатление?

Уровень освоения этико-гуманистической информации текста.

1. Какие мысли приходят в голову после прочтения рассказа?

2. Как вы понимаете фразу: «Оно не боялось ни зла, ни добра»?

3. Почему эксперимент не состоялся?

4. Что хотел сказать автор своим рассказом? Какие мысли автора запомнились?

Уровень осознания и понимания языка художественных образов.

1. Объясните смысл двух образов: солнца и тьмы.

2. Какие образы, на ваш взгляд, являются символическими, и что они символизируют?

3. Какие ассоциации возникают у вас в связи с образом мальчика?

Уровень рефлексии на различные средства текстопостроения и понимание их роли в построении смысла произведения.

1. Какую роль в рассказе играет цвет?

2. Назовите художественные детали и укажите их роль в рассказе?

3. Почему автор называет солнце «вечным»?

4. Как вы понимаете финал рассказа?

5. Хочется ли вам изменить название рассказа? Если да, то, как бы вы его назвали?

Литературное развитие учащихся оценивается по трём уровням: высокий, средний, низкий.

Кроме заданий аналитического характера, выявляющих уровень литературного развития учащихся, учащимся контрольных и экспериментальных классов, можно предложить выполнить одно из письменных заданий:

1. Ответить на вопросы по тексту.

2. Написать маленькое сочинение-размышление по тексту.

3. Придумать текст письма Хоггею (рассказ «Пропавшее солнце» А. Грина).

По окончании восьмого года обучения учащимся можно предложить анкету:

1. Какие из прочитанных за эти годы произведений остались в вашей памяти?

2. Какие произведения особенно вас взволновали? Почему?

3. Что дало вам лично общение с теми произведениями, которые мы предлагали вам читать?

4. Вспомните себя в 5-м классе. Что нового вы окрыли для себя или в себе за эти годы, благодаря чтению книг?

Глубокий уровень понимания школьниками-читателями образной системы художественного произведения и его смысла есть результат целенаправленного и системного процесса их литературного развития.

Сформулированные критерии литературного развития учащихся с 5-го по 8-й класс, разумеется, являются примерными. Каждый учитель, занимающийся диагностикой литературного развития, может формулировать свои критерии и выстраивать их по-своему. Важно помнить, что опытная проверка критериев литературного развития требует учёта многих показателей, обусловленных концепцией литературного образования, спецификой восприятия произведения, индивидуальными и возрастными особенностями школьника-читателя, миром его духовных интересов, душевных переживаний, идеалов и ценностей. Учитываются не только показатели чтения, но и показатели других видов литературно-творческой деятельности.

В качестве дополнительных видов диагностики предлагаем использовать методы психодиагностики. Они помогут словеснику глубже узнать и понять тех детей, с которыми ему предстоит общаться на уроках литературы. Причём именно с помощью такой диагностики можно выявить особенности эмоциональной сферы ребёнка, специфику его восприятия, мир ценностных ориентаций, умение выражать свои ощущения, переживания, чувства, мысли. Таким образом, словесник откроет для себя целый спектр общих способностей ребёнка, которые могут стать базовыми для дальнейшего литературного развития ребёнка. Конечно, такая диагностика потребует от учителя применения специальных знаний из области психологии или привлечения психолога-консультанта.

Методика «оживления игрушки»

Цели диагностики*:* выявить степень эмпатии (погружение во внутренний мир другого); определить систему ценностных ориентаций; степень выраженности эмоциональной сферы; степень развития воображения, фантазии; умение художественно детализировать; степень

оригинальности создания художественного образа; степень обращения к художественно-изобразительным средствам (метафора, эпитет, сравнение).

Процедура применения методики.

1. Выбор понравившейся игрушки.
2. Описание игрушки (желательно производить под музыку).

В процессе создания описания учитель делает следующую установку:

«Представьте себе, что эта игрушка ожила. Она может думать, чувствовать, говорить, имеет свой характер. Опишите своё существо. Какой у него характер? Привычки? О чём он думает чаще всего? Есть ли у него желания? Чего он опасается? Как движется ваше существо? Резко, плавно, быстро, степенно, осторожно, смело, боязливо, мягко? Есть ли у него родители? Были ли они когда-то? Кто его родители? Как это существо попало в это место? Может быть это фантастическое существо? Какие уроки оно получило у своих родителей? Какой опыт они ему передали? Есть ли у него друзья? С кем оно общается? Каковы его заветные мысли, цели, мечты?»

Критерии анализа. Оживляя игрушку, учащиеся превращают её в героя, который, может быть, близок самому ребёнку или кому-то из его окружения. Поэтому его выбор и созданный образ могут отражать глубинные бессознательные переживания и стремления ребёнка. Интересы, желания, наклонности, способности, которыми обладает главный герой – это те качества, которыми обладает ребёнок (или хотел бы обладать). Анализируя работы, мы обращаем внимание на позитивное отношение к миру, на степень доверия и любви, насколько ребёнок чувствует себя уютно в этом мире, адекватно относится к себе и к окружающим, насколько умеет вживаться в образ, имеет ли идеалы, как ориентируется в мире ценностей.

Художественно-изобразительные средства, применяемые в процессе описания, отразят эмоциональное отношение ребёнка к самому себе, умение чувствовать себя уверенно или нет в авторской позиции. Можно выписать

чувства, которые испытывает герой: радость, огорчение, гордость, счастье, раздражение, страх, доверие, безнадёжность, независимость, незащищённость. Анализ чувств, испытанных героем, расскажет о внутренней жизни ребёнка: что для него является важным, что – «больным» местом.

Методика создания сказочного контекста

Цели диагностики: выявить характер взаимодействия с окружающим миром, целостность его восприятия; проявление эмоциональной сферы; систему ценностных ориентаций (внутреннюю жизнь ребёнка); степень развития воображения, фантазии; умение выражать свои мысли в рисунке, в слове.

Процедура применения методики.

1. Придумать начало к сказке, в которой будет действовать твой герой.

2. Выбрать понравившиеся предметы, которые вызывают чувство комфорта, уюта, тепла.

3. Выбрать 2-3 любых других предмета.

4. Нарисовать место, где будет жить ваш герой.

5. Расположить на рисунке выбранные предметы.

6. Описать место, где живёт твой герой (описание делать под музыку).

Установка ведущего во время описания:

«Представьте себе место, где живёт ваше существо. Что это за место? Что там есть? Какое это место? Ровное, холмистое? Что там растёт? Травы, деревья, кустарник, цветы? Какие там краски? Мягкие, неброские, яркие, сочные, светлые, тёмные? Там влажно или сухо? Жарко или холодно? Какие там запахи? Резкие, тонкие, приятные, пряные, острые? Есть ли там вода? Что это – озеро, река, море, океан? Какие там звуки? Резкие, тихие, громкие, слабые, неприятные, нежные? Как ваше существо там себя чувствует?»

Критерии анализа. Анализ работ позволит выявить позитивное или негативное отношение ребёнка к миру. Если в созданном описании окружающий мир поддерживает героя, то можно сделать вывод, что ребёнок

строит в своём воображении желаемую модель мира. Важно отметить отношение ребёнка к тому, что он описывает (что ему нравится, чем любуется, где ему уютно).

МЕТОДИКА СОСТАВЛЕНИЯ И АНАЛИЗА СКАЗКИ ИЛИ РАССКАЗА, СОСТАВЛЕННОГО ПО КАРТИНКЕ

«СКАЗОЧНЫЙ ДОМ»

Проективная методика.

Цель: исследование индивидуальных особенностей внутреннего мира ребёнка (фантазии, воображение, желания, мечты, отношение к миру и к самому себе).

Процедура применения методики.

1. На чистом листе бумаги нарисовать сказочный дом снаружи.
2. На оборотной стороне нарисовать сказочный дом внутри.
3. Сочинить сказку или рассказ.

В процессе работы учащихся может звучать слово учителя, представляющее собой своеобразную установку: «Представь, что ты сказочник или волшебник. Посмотри на свой дом. Расскажи, в какой стране он находится. Это может быть сказочная страна. Где она расположена? Там тепло или холодно? Там пышная растительность или это суровый край? Где, конкретно, твой дом стоит: в лесу, на поляне, на берегу моря, озера, реки, в саду, среди деревьев, цветов? Там шумно или тихо? Какой там воздух? Посели в этом доме своего героя. Это может быть твоя любимая игрушка, твой друг и т.д. Кто он, житель твоего дома? Может быть, их несколько? Кто они? Как зовут твоего героя? Сколько ему лет? Что это за человек? А может быть, это животное? Какой он? Красивый? Смешной? Умный? Глупый? Добрый? Злой? Какой он внешне? Что в нём примечательного? Какой у него характер? В каких он отношениях с окружающими? Есть ли у него близкие (родители, друзья)? Что он больше всего любит? Что не любит? О чём мечтает? Есть ли у него заветная мечта? Какая у него цель в жизни?

Представь себе, что в его жизни произошло самое радостное событие. Расскажи о нём. Самое грустное событие. Расскажи о нём.

Критерии анализа.

Анализ работ позволит выявить позитивное или негативное отношение ребёнка к миру. Если в созданном описании окружающий мир поддерживает героя, то можно сделать вывод, что ребёнок строит в своём воображении желаемую модель мира. Важно отметить отношение ребёнка к тому, что он описывает (что ему нравится, чем любуется, где ему уютно).

Предлагаемые виды диагностик помогают словеснику глубже узнать и понять тех детей, с которыми ему предстоит общаться на уроках литературы. Причём именно с помощью такой диагностики можно выявить особенности эмоциональной сферы ребёнка, специфику его восприятия, мир ценностных ориентаций, умение выражать свои ощущения, переживания, чувства, мысли. Таким образом, словесник откроет для себя целый спектр общих особенностей эмоциональной, ценностно-смысловой и рефлективной сферы сознания ребёнка, которые могут стать базовыми для его дальнейшего литературного развития. Конечно, такая диагностика требует от учителя применения специальных знаний из области психологии или привлечения психолога-консультанта.

Выявление индикаторов эмоционального состояния учащихся (мотивационный аспект обучения)

Дорогой друг! Ниже приведен перечень различных эмоций. Просим тебя отметить те из них, которые ты испытал на уроке (в начале урока, в конце). Можно отметить то количество, которое ты считаешь нужным. Отвечай быстро, не задумываясь. Помни, что плохих и хороших ответов нет. Результаты опроса оглашаться не будут.

Эмоции

1. Радость
2. Интерес
3. Увлечение
4. Сомнение
5. Безразличие
6. Удовольствие
7. Скука
8. Удивление
9. Любопытство
10. Растерянность
11. неуверенность
12. Боязнь
13. Разочарование
14. Воодушевление
15. Недоумение
16. Восхищение

Спасибо!

Таблица 9

Цветовой диапазон настроения (для учащихся)

	В начале урока	Укажи цвет	В конце урока	Укажи цвет
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				

Цветовой диапазон настроения (для учителя)

красный – восторженный

оранжевый – радостный

желтый – приятный

зеленный – спокойный

синий – грустный

фиолетовый – тревожный

черный – крайне неудовлетворительный

белый – трудно сказать

Схема 1

Карта наблюдений

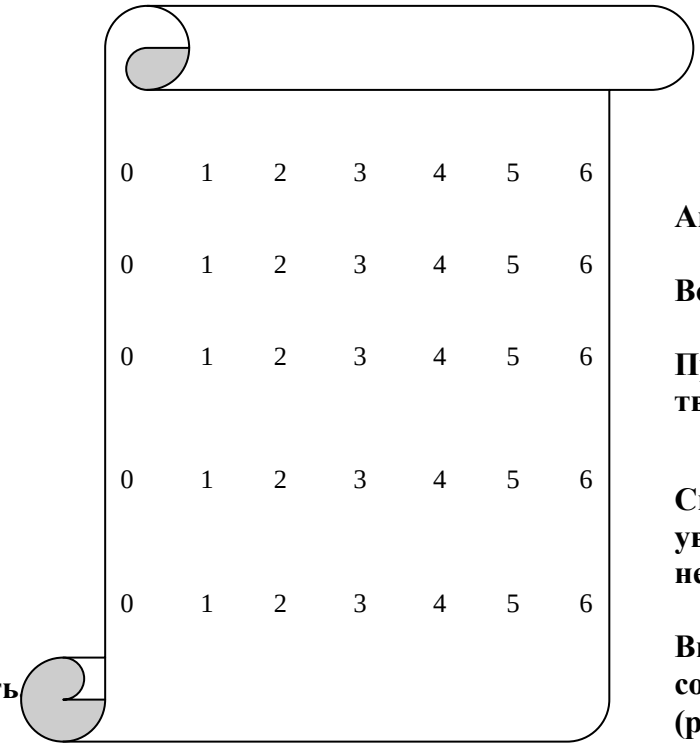
Фамилия, имя, возраст ребенка_____

_____

Дата занятий, N занятия, тема занятия _____

_____

Характеристики поведения, проявляемого на занятии:



Пассивность	0 1 2 3 4 5 6	**Активность**
Отстраненность	0 1 2 3 4 5 6	**Вовлеченность**
Проявление стереотипных действий	0 1 2 3 4 5 6	**Проявление творческих действий**
Беспокойство, неуверенность, зависимость	0 1 2 3 4 5 6	**Спокойствие, уверенность, независимость**
Рассеянность, невнимательность неусидчивость (импульсивность)	0 1 2 3 4 5 6	**Внимательность, сосредоточенность (рефлексивность)**

Продвижение школьников в их литературном развитии определяется понятием «сдвига» [4]. Определение сдвига в развитии учащихся опирается на учение Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития и предполагает не только те изменения, которые происходят под воздействием обучения, но и те, которые осуществляются в результате общего психического развития ребёнка. В этом смысле обучение и развитие ребёнка не совпадают, что не

противоречит мысли Л.С. Выготского. Литературное развитие осуществляется под воздействием жизненного опыта, опыта личных и эстетических переживаний, а также под воздействием накопления литературных знаний. Взаимовлияние всех этих движущих сил литературного развития и проявляется в чтении, анализе и интерпретации художественного произведения. В этом плане подростковый возраст представляется нам благоприятным для сдвигов в литературном развитии.

Выделенные критерии литературного развития по классам учитывают этот сдвиг, а предлагаемые виды диагностики и формы наблюдения за учащимися помогут учителю проверить его наличие или отсутствие. Важно, чтобы сам учитель-словесник опирался в своём преподавании на концепцию развития школьников, продвигая его от класса к классу. Только в этом случае процесс преподавания будет носить целенаправленный и действительно творческий характер.

Список литературы

1. Зинкевич Т.Д., Михайлов А.М. Волшебный источник. Теория и практика сказкотерапии. Опыт психодиагностики и психокоррекции. – СПб.: «Смарт», 1996.

2. Кудина Г.Н. Диагностика читательской деятельности школьников.– М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1996.

3. Кузьмина К.Н., Правоторова А.А. Мониторинг процессов в сфере образования Новосибирска. // Мастер-класс. №2-3, 1997.

4. Маранцман В.Г. Литературное развитие школьников. // Методика преподавания литературы под ред. Богдановой О.Ю., Маранцмана В.Г. – В 2 ч.., Ч.1. – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. С. 69-110.

5. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. – М.: «Педагогика», 1976.

6. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / Под ред. П.И. Пидкасистого. – Ростов н/Д.: Издательство «Феникс», 1998.

7. Эльконин Б.Д. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.